



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETA' GLOBALE
SCIENZE UMANE E PEDAGOGICHE**

*Il movimento della Philosophy For Children a partire da pre-testi di visuo-
immagine: infanzia, filosofia ed educazione*

RELATORE
Dott. Simone Aurora

LAUREANDA
Aurora Maggetto
Matricola 2024027

Anno Accademico 2021/2022

*A papà Ivano, mamma Nicoletta e mio fratello Mattia:
mi avete fatto il dono e mi avete insegnato ad essere l'Aurora, luce.*



Indice generale

Introduzione.....	3
1 La «scoperta dell'infanzia».....	6
1.1 Storia delle idee d'infanzia.....	6
1.2 L'infanzia oggi: una categoria sociale.....	14
1.3 Il bambino cittadino: children's rights.....	19
1.4 Geografie d'infanzia.....	25
2 Per una forma individuale e una forma sociale.....	29
2.1 Pedagogia, Educazione e Filosofia.....	29
2.2 Comunità, pratica, dialogo, ricerca e conoscenza.....	33
2.3 Il dialogo che si fa filosofico.....	41
2.4 L'appello all'infanzia per costruire comunità democratiche.....	43
3 Philosophy For Children.....	48
3.1 Origine e sviluppo del movimento.....	48
3.2 Il binomio filosofia ed infanzia.....	52
3.3 La conduzione delle sessioni e la figura dell'esperto.....	58
3.4 Il pensiero multidimensionale.....	63
3.5 Limite di P4C: l'aspetto della valutazione.....	68
4 La visuo-immagine tra confini e sconfinamenti per la pratica filosofica con e per i bambini.....	73
4.1 Il pre-testo di visuo-immagine, contesto e testo.....	73
4.2 Infanzia, philo-sophia e grafia.....	80
4.3 Ancora sulla filosofia per e con i bambini e il pre-testo di visuo-immagine.....	83
Conclusioni.....	90
Bibliografia.....	93
Sitografia.....	98

Introduzione

Il percorso che si svolge nel presente elaborato si sviluppa mettendo al centro tre nodi concettuali complessi e tra loro intricati: l'infanzia, la filosofia e l'educazione.

Nel primo capitolo *Verso una scoperta dell'infanzia* brevemente si evidenzia come l'idea-infanzia, essenza prima della vita dell'uomo, sia stata costruita storicamente e culturalmente a partire da caratteristiche che ne evidenziano la penuria a causa del confronto con l'adulto preso come riferimento in quanto considerato un individuo umanamente completo e formato. Il discorso ci permetterà di arrivare ai giorni nostri, in cui si evidenzia una sorta di cesura con il passato: la scoperta dell'infanzia e soprattutto di un'infanzia come categoria sociale e come condizione umana di cui bambine e bambini sono capaci di creare una propria cultura, esistere, oltre a quella costruzione che la considerava come entità plasmata e destinataria di un mondo adultocentrico. Questo cambiamento non è solo un discorso morale ma ha preso anche un serio impegno politico che ha avuto inizio con una svolta epocale, cioè la stesura della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* del 1989, che afferma e conferisce un'identità a bambine e bambini non solo dignità dell'essere sia persone sia cittadini. Considerata la natura del corso di laurea interclasse e la globalità che contraddistingue prepotentemente oggi la nostra esistenza, la sezione si conclude con un brevissimo spaccato che purtroppo mette in luce l'asimmetria dell'esperienza infantile: alla luce delle differenze sociali, economiche, culturali e storiche non possiamo parlare di un'idea d'infanzia universalizzata per tutti quei luoghi e casi cui purtroppo ancora non è garantita un'identità proprio ai bambini e in cui purtroppo l'impegno politico rimane sulla carta.

Per una forma particolare e una forma sociale, il titolo del capitolo secondo del percorso in cui si traccia la stretta relazione tra le scienze pedagogiche, le scienze dell'educazione e le scienze filosofiche: il loro rapporto è dialettico in quanto si occupano dello studio dell'indefinita essenza, mutevolezza e particolarità dell'uomo, lo sviluppo e la formazione individuale e sociale. Si inizieranno così a gettare le basi che delineano una particolare riflessione pedagogica che mette al centro e riconsegna a tutti gli uomini la filosofia come attività autentica e connaturata all'uomo. Questo movimento pedagogico ed educativo, denominato *Philosophy For Children* – che sarà oggetto del capitolo successivo – si colloca come una sfida sia contro la tradizione

accademica del sapere sia contro la storica categoria d'infanzia perché nasce e si sviluppa come progetto per e con i bambini, a sostegno di un'identità d'infanzia agente: una pedagogia che vede la filosofia come pratica di libertà e liberatoria degli uomini, contro il tecnicismo dell'indottrinamento praticato nell'istruzione tradizionale. La proposta non può esimersi da una particolare conformazione che è quella della comunità che assume al contempo le declinazioni di pratica per la messa in atto della filosofia come attività ed esperienza, di dialogo in quanto sottolinea l'importanza della situazione dialettica in cui si genera l'incontro autentico tra gli uomini, di ricerca perché la filosofia altro non è che interrogarsi ed interrogare, continuare a cercare ed indagare, e di conoscenza nonché sottolinea il percorso in atto del pensiero che tenta di raggiungere una qualche verità. Così costruito il progetto pedagogico ed educativo intende promuovere anche un impegno politico perché rende plausibile l'assunzione di posture democratiche perché va oltre la semplice ragione, intende sostenere la ragionevolezza, proprio perché è una forma relativa alla costruzione del Mondo che riesce ad incoraggiare l'incontro-scontro con l'Alterità e ad essere generativa, orientata alla trasformazione e al cambiamento. Pur nella consapevolezza che ciò richieda sforzo e scomodità per l'essere e stare al con-fine, si offre la possibilità di frequentare e praticare l'esperienza filosofica in comunità dall'infanzia; questo è uno dei tentativi educativi per formare individualità più critiche e aperte orientate alla cura della costruzione di comunità autentiche che riconoscono il Mondo come incerto perché plurale e potenzialmente mai definitivo.

Il capitolo terzo riprende il titolo del movimento della *Philosophy For Children* chiarisce la storia e l'evoluzione, la proceduralità e la conduzione delle sessioni filosofiche mettendo in luce la figura dell'esperto, e l'importante caratteristica che il movimento sostiene, cioè il *pensiero multidimensionale* che si articola nelle forme, tra loro strettamente legate: *critico*, *creativo* e *caring*. Inoltre, si tenta di sciogliere la complessità degli elementi in gioco, sottolineando il binomio che intercorre tra la filosofia e l'infanzia: l'impegno e lo sforzo per intraprendere l'indagine e la ricerca della conoscenza a partire da quel momento originario e primo che esperiscono bambine e bambini. Questi ultimi infatti nella proposta della filosofia per – e con – i bambini, sono interpellati come soggetti agenti, certamente in formazione e sviluppo, che guardano, esperiscono e partecipano nel Mondo con interesse e apertura. La *Philosophy For Children* cerca di sostenere questa laboriosa impresa, evitando di chiudere e circoscrivere il Mondo sulla base di verità assolute, proponendo la possibilità di fare

esperienza delle possibilità, di sguardi alternativi dei diversi modi di essere e stare nel mondo come opportunità, occasioni generative sempre tese all'oltre. Si conclude la sezione con una breve analisi rispetto alle modalità dedicate alla valutazione, in quanto è momento catartico per ogni azione educativa che si intende definire come intenzionale ma molto delicato e complesso, ancora dibattuto, nel movimento della *Philosophy For Children*.

Il quarto e ultimo capitolo denominato *La visuo-immagine tra confini e sconfinamenti per la pratica filosofica con e per i bambini* si concentra sul pre-testo, cioè lo stimolo che viene utilizzato perchè la comunità possa, a partire da esso, generare un testo (il risultato del dialogo filosofico in comunità) e nel presente elaborato intendiamo sostenere la possibilità di offrire ai bambini stimoli di tipo visuo-immagine. Le narrazioni per immagini, in particolar modo i *silent book*, sembrano essere progetti grafici che ben si prestano nel coinvolgere e far incontrare i bambini affinché dalla *graphia*, in questo caso specifico il prodotto grafico cioè l'immagine, possano interrogarsi e interrogare inserendo l'esperienza di visuo-immagine della letteratura per l'infanzia come elemento che apre alla ricerca e all'indagine di significati. L'esperienza di visuo-immagine ben incarna quello che è il progetto della filosofia per – e con – i bambini; questi ultimi sono coinvolti nel superamento del dogmatismo perché si posizionano di fronte ad un linguaggio aperto, scomodo ed ignoto così com'è l'esperienza filosofica stessa, accolgono la sfida del confine, accettano di farsi muovere da quell'energia di amore e cura per la ricerca della conoscenza e incarnano – naturalmente – quello spirito che contraddistingue il filosofo e la pratica della filosofia.

1 *La «scoperta dell'infanzia»¹*

1.1 *Storia delle idee d'infanzia*

Infante, nella lingua italiana, designa *colui che ancora non parla*. L'aggettivo «infantile», nel linguaggio comune denota una figura in negativo, *qualcuno che ancora non è* in grado di parlare, un essere incompiuto che al momento vive una fase della vita in sospenso “l'infanzia è non parola, di cui si parla, a cui si parla, ma che per definizione non può rispondere con le parole e parlare da sé” (Becchi, 1994. p.64). L'infanzia è la prima tappa evolutiva del ciclo di vita dell'uomo e le bambine e i bambini² sono entrati nel linguaggio tramite litote, cioè sono descritti attraverso questa particolare figura retorica, la tendenza a descrivere un elemento attraverso il suo contrario; cioè è oggetto che non si afferma ma che limitatamente si descrive nell'essenza di ciò che non è, per ragioni radicate nella costruzione linguistica. Biologicamente un bambino è considerato tale dalla nascita fino al periodo prepubere, circa attorno all'undicesimo o dodicesimo anno d'età. L'infanzia è distinta ulteriormente seguendo il periodo lungo la quale si estende, in quanto governato da specifiche fasi che si consolidano con la manifestazione di particolari accrescimenti psico-fisici, delineati all'interno della filogenesi dell'*homo* (Treccani, 2021). Dall'altra parte invece, consideriamo in una visione storicamente e culturalmente situata, l'infanzia come una categoria costruita, quindi come un prodotto dell'uomo che rimanda a idealizzazioni che si sono costruite e si costruiscono attorno l'infanzia. In un specifico spazio-tempo si co-costruisce attorno alla categoria-infanzia un'identità che inevitabilmente va ad influenzare sentimenti, considerazioni, riconoscimento o violazione dei bisogni/diritti rivolti ai bambini e alle bambine; “pertanto, l'infanzia e le leggi della sua formazione non possono essere studiate al di fuori dello sviluppo della società umana e senza tenere in considerazione le leggi che definiscono questo sviluppo” (Terziyska, 2017, p.165). L'unico modo rappresentabile non era ciò che realmente era ed è l'infanzia ma semplicemente un modo per spiegare negativizzando e sottraendo l'essenza infantile, quindi costruendola unilateralmente e parzialmente, dal momento che il bambino era il “non parlante”. Erano gli adulti a

1 La scoperta dell'infanzia non può essere universalizzata. Nel presente elaborato la cornice storicamente e culturalmente situata delle riflessioni qui presentate fissa come luogo l'Occidente e come tempo i secoli che verranno di volta in volta indicati.

2 Nella stesura del corpo del testo a volte verrà utilizzato il sostantivo maschile (bambini) perché è ammesso, nella lingua italiana, il suo uso utilizzo neutro, comprensivo anche del femminile (bambine). Altre volte sarà utilizzata la doppia formulazione “bambine e bambini”. In questa sede, la scelta è stilistica e vuole richiamare la sensibilità dell'autrice.

rappresentare e a detenere la vera immagine della categoria-infanzia e ciò comporta che il “possedere la conoscenza di un ente [di questo tipo] equivale a possedere l’ente stesso, a dominarlo, ad avere su di esso piena autorità. E avere autorità significa negargli l’autonomia [...]” (Said, 2020, p. 38).

L’idea e lo sguardo con cui si è guardato ai bambini e all’infanzia nella storia sono mutati lungo i secoli. E’ stato un susseguirsi di secoli in cui l’infanzia e i bambini sono stati oppressi, messi al margine e non considerati come esseri umani a cui la specie *homo* appartiene per natura; piuttosto, l’infanzia è stata “costretta a rincorrere e a rintracciare nel mondo adulto i tratti della propria identità individuale e sociale, l’infanzia sembra non avere storia, abdicare ai propri segni e rinunciare alle proprie memorie” (Zago, 2021, p.23). Lo sguardo posto attorno alla categoria-infanzia che si è susseguito nel tempo e nello spazio è stato attraversato da ombre e luci, inoltre, esistevano situazioni plurime e si sono manifestati sentimenti rivolti all’infanzia in antitesi tra loro nello stesso luogo e tempo. E’ stato quindi un processo che ha subito trasformazioni con fasi evolutive, fasi di recessione, fasi di arresto e fasi antitetiche verso la scoperta dell’infanzia.

Tra gli elementi che possono testimoniare³ le sovrastrutture umane dei tempi passati, ritroviamo l’arte. Infatti, nemmeno la maestria degli artisti, riusciva a dare forma all’infanzia. O meglio, le forme che ha assunto fino al XVI secolo non lasciano molti dubbi: il bambino era un adulto in miniatura, del resto se “i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo” (Wittgenstein, 2009, p.88) ciò può solo che confermare l’idea sulla quale *non si è costruita l’infanzia* nella sua essenza perché mancavano le parole e i pensieri per riconoscere e rivolgersi alla dimensione-infanzia. Il profilo di bambino che, almeno in Occidente, partendo dall’anno zero potrebbe ritenersi come più ritratto, considerando la lunga dominazione dell’arte cristiana, è l’immagine di Gesù-bambino. Moltissime sono state le sue rappresentazioni, tra cui, *Madonna con bambino in trono e due angeli* di Giotto, nel quale chiaramente si può cogliere l’idea di bambino nel basso medioevo: un adulto in miniatura, un uomo di piccola statura come tipicamente lo sono i bambini per la loro naturale dimensione fisica ma segnato da tratti somatici del viso maturi e adulti.

3 Si deve riconoscere il rinnovamento dell’idea della storia stessa a partire dalla pubblicazione della rivista *Annales d’histoire économique et social* (1929) per mano di Marc Bloch e Lucien Febvre. Grazie al loro contributo, il nuovo focus della storia si proponeva una storia tout court, più umana e volta a raccontare storie totali anche quelle storie dei silenziosi, proprio come quella dell’infanzia che era costituita da silenzi e vuoti storici.



Giotto, Madonna con bambino in trono e due angeli, tavola, 1290-1295, Museo di Santo Stefano al Ponte, Firenze.

Possiamo affermare che “l’artista è incapace di ritrarre l’infanzia perché non la conosce e non la vede nei bambini che ha intorno: in un mondo dove non c’è posto per i bambini, a meno che questi cessino di essere tali e assumano le sembianze di adulti in miniatura, l’arte può rappresentarli solo in un modo, cioè come adulti in scala ridotta” (Macinai, 2013, p. 33). Se la rappresentazione della categoria-infanzia è direttamente proporzionale al variare della fruizione reale e spirituale a cui la società attinge, c’è un momento nella storia che possiamo ricordare come particolarmente critico e di svolta: la rivoluzione della stampa. Quest’ultima, convenzionalmente fatta risalire nel periodo compreso tra la metà del 1400 e l’inizio del 1500, segna un passaggio fondamentale ed imprescindibile. Come ogni grande invenzione, la stampa avrà la capacità di modificare in modo radicale gli uomini. La circolazione della lingua scritta provoca una rivoluzione nel quale si avverte la necessità di essere alfabetizzati e per questa ragione “i cambiamenti prodotti dalla stampa ebbero sulle attività cerebrali e sulle professioni erudite un effetto più immediato di molti altri tipi di eventi «esterni». [...] Bisogna lasciare che i materiali stampati influenzino i modelli di pensiero, facilitino la risoluzione dei problemi complessi e in generale penetrino nella «vita della mente»” (Eisenstein, 1986, p.789). Ecco allora qual’era la grande differenza: i bambini dovevano imparare a parlare e a leggere e solo ciò avrebbe segnato l’entrata nella vita adulta e nella società, un infante parlante e capace di esprimersi. I luoghi che istruivano

all'alfabetizzazione erano la nuova frontiera ma ciò era riservato – al momento – solamente alle élite e ai soli maschi. L'alfabetizzazione era destinata ad un sistema di classi sociali e di genere; in generale l'infanzia si poteva dire tale quanto durava la permanenza nel percorso scolastico e nel processo di alfabetizzazione⁴ (Ariès 1994).

Pieter Bruegel che dipinse *Giocchi di bambini*, nel 1560, dal titolo ci suggerisce che l'opera dovrebbe rappresentare una scena di cui i protagonisti sono i bambini. Infatti, sono raffigurati uomini, alle prese con quelle che oggi potremmo definire attività ludiche e ricreative tipiche dell'epoca, anche se dalle caratteristiche fisiche si evince uno sviluppo fisico troppo maturo perché possa rappresentare dei bambini. La funzione del gioco, così come la consideriamo oggi, è intesa come il lavoro che ogni bambino dovrebbe svolgere ma

“nella società d'una volta il lavoro non teneva tanto posto nella giornata e non aveva tanta importanza nella pubblica opinione: non aveva il valore esistenziale che gli attribuiamo da oltre un secolo. [...] invece i giuochi e i divertimenti in genere andavano molto al di là dei furtivi momenti che ci si dedicano ora: costituivano uno dei principali mezzi di cui una società disponeva per rinsaldare i legami, per avvertire il senso della vita in comune. Questo si può dire per quasi tutti i giuochi, ma questa funzione sociale è più evidente nelle grandi feste stagionali e consuetudinarie” (Ariès, 1994, p.80).



Pieter Bruegel, Giocchi di bambini, 1560, Kunsthistorisches Museum, Vienna.

Il bambino vive la sua infanzia in attesa; è un piccolo uomo che aspetta il giusto tempo, è una parentesi tra il non-essere e l'essere; sta eseguendo quella

4 Tutti coloro che non potevano accedere non rimanevano in una situazione di completa ignoranza, piuttosto “la maggioranza degli abitanti dei villaggi rurali, per esempio, apparteneva probabilmente fino al diciannovesimo secolo a un pubblico di soli ascoltatori” (Eisenstein, 1986, p.141). Questi sono coloro che possiamo ritenere “gli ultimi” per la condizione socio-economica; essi non accedevano direttamente alla lingua scritta, ma entrando in contatto con liturgie e orazioni e quindi con i momenti in cui gli eruditi davano adito al loro sapere, si forniva loro il modo di entrare in contatto con le nuove notizie e conoscenze, quindi trasformando potenzialmente le sovrastrutture mentali e simboliche di tutto il popolo.

metamorfosi grazie alla quale, dopo la nascita e la maturazione, la società possa riconoscerlo ufficialmente come adulto ed assorbirlo nel tessuto sociale. Il bambino è quindi un *adulto imperfetto* che ancora non ha acquisito quelle qualità psicofisiche e competenze che lo possono contraddistinguere come adulto perfetto. In questo senso, l'idea di bambino che si esprime lungo tutti questi secoli è prettamente adultocentrica. Se l'infanzia era considerata come ciò che manca per essere adulto, forse, la più grande rivoluzione verso la scoperta dell'infanzia può essere raggiunta proprio modificando l'idea stessa di chi è l'adulto. L'infanzia sarà tale quando gli adulti avranno abbandonato pratiche sociali che prima appartenevano alla loro cultura e quindi verranno attribuite ai bambini. In questo modo si avranno distintamente una figura che delinea l'essere adulto e una figura che delinea l'essere bambino. L'infanzia inizia a circoscrivere la sua identità stabilendo caratteristiche e compiti propri pur in contrapposizione all'immagine dell'adulto (Postman, 2005).

Il periodo a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento in Europa è stato segnalato come particolare perché vi è una rottura con il passato nel guardare all'infanzia; è Jean-Jaques Rousseau il nuovo pioniere che tenta di dare una diversa visione dell'infanzia. L'autore, con il suo scritto *l'Emilio*, pubblicato nel 1762, offre una nuova visione dell'identità di bambine e bambini capace di influenzare una nuova e diversa cultura dell'infanzia. Nonostante la diffusione dei libri e delle riviste, erano ancora solo i ceti sociali più elevati ad avere il privilegio di saper leggere ed entrare in contatto diretto con la nuova immagine dell'infanzia. E' in questa fase, grazie al contributo e all'esigenza di cambiamento promossa dalla corrente del Romanticismo che è bene distinguere l'infanzia in base alle stratificazioni sociali di una determinata società che si sta sempre più articolando (Ariès 1994; Macinai 2013). In linea di massima coesistevano: l'infanzia vissuta dai bambini di alta società o generalmente ricchi e l'infanzia vissuta dai bambini degli strati sociali che possiamo definire come popolari o rurali.

Nel primo Ottocento, nel componimento poetico *Il sabato del villaggio* l'autore Giacomo Leopardi scrive

“Godi, fanciullo mio; stato soave,
stagion lieta è cotesta.
Altro dirti non vo'; ma la tua festa
ch'anco tardi a venir non ti sia grave”
(Leopardi, 1829)

La poesia raccoglie una sensibilissima primitiva visione dell'infanzia nella sua peculiarità e tali parole risuonano controcorrente rispetto alla non-categoria infanzia che fino a quel momento circolava. E' ancora marcata la differenziazione tra le qualità dell'adulto e quelle del bambino, perché il poeta invita a non avere fretta di crescere e vivere la condizione dell'infanzia di cui, però, non si ha una visione completamente negativa perché è ritenuta una *stagion lieta* e meritevole di essere autenticamente vissuta.

L'altra faccia della medaglia, nello stralcio significativo che segue, si descrive la condizione infantile della classe operaia in Inghilterra "dal momento che la borghesia concede loro solo una parte della vita. [...] non c'è da meravigliarsi che essa dia loro solo tanta educazione quanta è nell'interesse della borghesia" (Engels, 2005, pp. 110-111)⁵. Da una parte l'alfabetizzazione e, dall'altra, la miseria di chi era costretto a servire il processo di industrializzazione; queste coesistevano e stavano tra loro, nello stesso momento storico e nella stessa porzione di territorio europeo, in modo antitetico tra loro, ma l'una serviva all'altra perché il grosso vantaggio dell'inattività dei bambini era quello di educarli velocemente alla vita adulta e la via più rapida era coinvolgerli in compiti d'interesse lontani a loro, per servire l'economia e l'adulto, dissipando l'infanzia e i bambini.

"I mezzi di istruzione in Inghilterra sono ristretti a dismisura rispetto alla popolazione. Le poche scuole diurne al comando della classe operaia sono disponibili solo per la più piccola minoranza, e oltretutto non sono buone. [...] La frequenza scolastica obbligatoria non esiste. [...] Inoltre, una massa di bambini lavora tutta la settimana nei mulini o a casa, e quindi non può frequentare la scuola. Le scuole serali, che dovrebbero essere frequentate da bambini occupati durante il giorno, sono quasi abbandonate o frequentate senza alcun beneficio. È chiedere troppo che i giovani lavoratori che si sono consumati dodici ore al giorno, vadano a scuola dalle otto alle dieci di sera. E chi ci prova di solito si addormenta. [...] Sono state istituite scuole domenicali, è vero, ma anch'esse sono scarsamente fornite di insegnanti, e possono servire solo a chi ha già imparato qualcosa nelle scuole diurne. L'intervallo da una domenica all'altra è troppo lungo perché un bambino ignorante possa ricordare nella seconda lezione ciò che ha appreso nella prima, la settimana antecedente. [...] Esaminiamo un po' più da vicino il fatto che le macchine industriali sostituiscono sempre più il lavoro degli uomini. Il lavoro umano, coinvolto sia nella filatura che nella tessitura, consiste principalmente nel ricucire i fili spezzati. Questo lavoro non richiede forza muscolare, ma solo flessibilità delle dita. Gli uomini, quindi, non solo non sono necessari per essa, ma in realtà, a causa del maggiore sviluppo muscolare della mano, sono meno adatti rispetto alle donne e ai bambini, sono quindi naturalmente quasi sostituiti da loro. [...] meno uomini devono essere impiegati; e poiché donne e bambini lavorano più a buon mercato, e in queste occupazioni meglio degli uomini, prendono il loro posto. [...] Inoltre, le fabbriche impiegano un certo numero di bambini - levatori - per montare e smontare le bobine, e pochi uomini come sorveglianti, un meccanico e un ingegnere per le macchine a vapore, falegnami, facchini, ecc.; ma il lavoro effettivo dei mulini è svolto da donne e bambini. Questo i produttori lo negano." (Engels, 2005, p.110-111).

5 Engels, F. (1844). The Condition of the Working-Class in England in 1844 with a Preface written in 1892. E' disponibile gratuitamente al seguente link: <https://www.gutenberg.org/ebooks/17306>

Il resoconto prodotto da Engels è chiaro: la società vive una frattura e una condizione infantile differenziata per classe: da una parte nella ricchezza si diffondono nuovi modi di pensare all'infanzia tra protezione ed espressione di sé e dall'altra i bambini che svolgevano il lavoro dell'adulto, nessuno escluso in quanto "a sorvegliare le porte sono di solito impiegati i bambini più piccoli, che passano così dodici ore al giorno, al buio, soli, seduti in corridoi umidi senza nemmeno avere abbastanza lavoro per salvarsi dalla noia brutale del non far nulla" (Engels, 2005, p.245). Persiste nella miseria, priva di strumenti intellettuali e materiali, l'immagine dell'infante come momento sospeso, in attesa di essere degno dell'adulthood che, quindi, precocemente inizia il suo tirocinio formativo per mostrarsi un degno adulto e proficuo lavoratore.

Nonostante le disparità di sguardi rivolti all'infanzia e quindi alle contraddizioni interne che si sono generate a causa delle condizioni sociali, l'Ottocento si consoliderà come il secolo spartiacque tra il prima e il dopo la scoperta dell'infanzia.

E' allo scoccare del Novecento che la visionaria svedese Ellen Key annuncerà un cambio di paradigma, che profetizza nella sua pubblicazione quale l'avvento del *Il secolo del bambino*⁶. L'autrice diviene precursore di un grande cambiamento nell'idea d'infanzia che avverrà lungo il Novecento avviando un'ideologia puerocentrica spinta forse dall'esigenza dell'entrata nel nuovo secolo e quindi dal bisogno di costruire un nuovo mondo più attento al bambino.

In ordine cronologico *Alice nel Paese delle meraviglie*⁷ di L. Carroll (1865), *Peter Pan*⁸ di J. M. Barrie (1911) e *Il Piccolo Principe*⁹ di A. De Saint-Exupéry (1943) sono alcuni dei romanzi illustrati che iniziano a comparire e che ancora oggi hanno un certo spessore nella letteratura per l'infanzia e per gli adulti. Questi tre scritti raccolgono in modo prezioso l'essenza, l'identità, la personalità e le caratteristiche dell'infanzia. E' sul finire dell'Ottocento che si getta il seme più fecondo che lungo il Novecento consoliderà la scoperta dell'infanzia: un'immagine di bambini e bambine che prendono posto nel tessuto sociale con le peculiarità ontologiche di cui sono costituiti. L'infanzia non è più una sottrazione che inizia dal confronto con l'adulthood ma semplicemente «l'infanzia è» una categoria integrata e integrabile a quella dell'adulto; si designa l'infanzia nella sua essenza come qualcosa che c'è, che tutti attraversiamo e che ogni società dovrebbe recepire perché è una categoria che si sussegue nelle generazioni.

6 Key, E. (1911). *Barnets århundrade*. Albert Bonniers Förlag, Stockholm.

7 Carroll, L. (2015). *Alice's Adventures in Wonderland*. Trad it. *Alice nel paese delle meraviglie*. Segrate, BUR.

8 Barrie, J. M. (2021) *Peter Pan*. Trad it. *Peter Pan*. Milano, Feltrinelli Editore.

9 De Saint-Exupéry, A. (2021). *Le petite prince*. Trad it. *Il piccolo principe*. Milano, Feltrinelli Editore.

La nuova prospettiva lungo il Novecento, è quella di promuovere e garantire l'infanzia così come incarnata ed espressa da bambini e bambine. E allora, saranno le parole di Antoine de Saint-Exupéry, a rovesciare definitivamente il punto di vista, perché nel suo testo non è un adulto a parlare di bambini ma un bambino che spiega chi è il bambino. Il protagonista infatti, da cui è tratto l'omonimo libro è *Il Piccolo Principe*, un bambino che racconta l'identità dell'infanzia attraverso un particolare viaggio nel cosmo. Un bambino che parla ai bambini e agli adulti per spiegare che cos'è l'infanzia perché

“Gli adulti da soli non capiscono niente, ed è stancante per i bambini dover sempre spiegare tutto...[...] Così nella vita ho conosciuto molte persone serie. Ho frequentato parecchio gli adulti. Li ho visti proprio da vicino. E la mia opinione non è cambiata. Quando ne incontravo uno che mi sembrava abbastanza sveglio, facevo l'esperimento del mio disegno numero 1, che conservo ancora. Volevo capire se era davvero veloce di comprendonio. Ma tutti, invariabilmente, rispondevano: “E' un cappello”. Allora lasciavo perdere i serpenti boa, le foreste vergini e le stelle. Mi mettevo al suo livello. Gli parlavo di bridge, di golf, di plica e di cravatte. E l'adulto era felicissimo di conoscere un uomo tanto ragionevole...” (de Saint-Exupéry, 2021, p.19)

Il bambino si scopre: è un Essere con proprie caratteristiche e peculiarità. Ad esso viene finalmente consegnata la sua potestà, è un essere affermato e che si sta affermando, non è in attesa di diventare.

Nel corso del Novecento si è posta piena attenzione al bambino e tantissimi sono gli studiosi che si sono interessati a comprenderne le caratteristiche psico-fisiche, l'evoluzione, i segreti e i misteri dell'età infantile e si sono interrogati sul come poter sfruttare tali osservazioni per rispondere ai bisogni dei bambini e alla loro natura costruendo nuove filosofie, pedagogie e nuove modalità educative. Per conoscere l'infanzia, l'adulto, si è dovuto porre all'altezza del bambino: spogliarsi di quella logica adultocentrica e riconoscere una soggettività propria a bambini e bambine che abitano l'infanzia, semplicemente ascoltandoli e osservandoli nelle tracce che loro lasciano in modo diretto e indiretto e che narrano dell'ipseità del pianeta infanzia proprio perché “studiando in tutte le sue parti l'essere infantile, si può studiare e conoscere tutto, dall'atomo fondamento della materia al più piccolo particolare di tutte le funzioni: ciò che invece non si troverà in esso è proprio l'adulto” (Montessori, 2017, p.275). Certo, nemmeno nel Novecento sono mancate contraddizioni, pensiamo al lunghissimo periodo che possiamo definire “nero” tra le guerre mondiali e i totalitarismi per la storia dell'umanità; nonostante ciò, la portata di tali eventi potrebbe aver contribuito ad emancipare la figura di bambine e bambini e considerare il fanciullo come padre

dell'adulto addirittura scambiandone i ruoli per poter *imparare dai bambini ad essere grandi*, proprio come diceva Maria Montessori

“Bisogna dunque convincersi che le questioni sociali sono due: la questione sociale dell'adulto e la questione sociale del bambino; e che vi sono due tipi essenziali di lavoro, il lavoro dell'adulto e quello del bambino, ambedue necessari per la vita dell'umanità. [...] Anche il bambino è un lavoratore e un produttore” (Montessori, 2017, pp. 268-272)

Con un cambiamento di rotta, grazie ai contributi psicologici, pedagogico-educativi, sociologici e politici capaci di delineare corpo, mente ed identità dell'infanzia entriamo così in una fase in cui bambini e adulti sono, almeno formalmente, interlocutori alla pari; *sì, l'infanzia diviene oggetto ma per essere studiata e delineata nell'ontologia di, con e per le bambine e i bambini.*

1.2 *L'infanzia oggi: una categoria sociale*

L'infanzia è un'entità *sui generis* della vita dell'uomo e della società; oggi, nei confronti dell'infanzia sembra vigere un sentimento di redenzione. L'infanzia si va consolidando come un'età particolare, dotata di caratteristiche proprie e che per tali ragioni non dovrebbe far considerare bambine e bambini come esseri incompiuti dal momento che l'infanzia è una *situazione antropologica fondamentale* dotata di caratteristiche peculiari. Il bambino capisce, elabora e ha una vita interiore costituita di una logica propria in quanto

“l'infanzia è qualcosa di analogo all'apprendimento del linguaggio; essa ha le basi biologiche, ma non può realizzarsi se l'ambiente sociale non la stimola e alimenta, in quanto mostra di averne bisogno. Se una cultura è dominata da qualcosa che richiede la segregazione dei giovani, affinché essi apprendano capacità e attitudini non spontanee, specifiche e complesse, allora, in una forma o nell'altra, sarà necessario e inevitabile che nasca l'infanzia” (Postman, 2017, p. 242).

Inoltre, si può correttamente pensare che l'infanzia si sia caratterizzata soprattutto per il suo aspetto legato alla transitorietà e per questa ragione dobbiamo ricordarci che “un bambino non è un bambino per sempre” (Alemagna, 2005) ma non per questo la sua essenza non merita rispetto, anzi esige attenzione perché l'infanzia è l'origine ed età costruttrice dell'*hic et nunc* e non solo del domani. L'infanzia infatti, si situa come una categoria sempre presente; non c'è futuro se non ci sono gli *infanti*, i *bambini*. La loro presenza è qui e ora ma, soprattutto, è una presenza generazionale continua (Qvortup 2010a – 2010b). Quando i bambini di oggi cessano di essere bambini, già altri occuperanno questa categoria perché “i bambini sono una grossa

percentuale dell'umanità della popolazione, della nazione, degli abitanti, dei concittadini – dei costanti compagni. C'erano, ci sono e ci saranno” (Korzack, 2011, p.47)

Le vecchie teorie e visioni deterministiche vedevano il bambino come appendice dell'adulto; il bambino viveva in una situazione di subordinazione e come oggetto marginalizzato nell'attesa della futura e completa adultizzazione (Corsaro 1997; Qvortrup 2010; Satta 2012). L'infanzia era un'idea funzionale alla società in quanto divideva come entità e categorie opposte bambini e adulti; l'ordine si manteneva relegando bambini e bambine ad una condizione passiva, una sorta di quarantena, da cui prima o poi sarebbe sbocciato un adulto (Ariès 1994; Becchi 1994).

Ciò è ben spiegato e delineato poeticamente nelle righe che seguono, in quanto

“Il bambino è fatto di cento.
Il bambino ha cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire
di amare
cento allegrie per cantare e capire
cento mondi da scoprire
cento mondi da inventare
cento mondi da sognare”
(Malaguzzi, 2021)

La poesia di Malaguzzi dal titolo *Invece il cento c'è*¹⁰ contribuisce a chiarire come i bambini, se «addomesticati», come è stato abbondantemente fatto in passato, perdano tutte quelle peculiarità dell'essere bambini, divenendo presto degli adulti in miniatura che introiettano in modo eterodiretto e consumano passivamente la cultura degli adulti. La scoperta dell'infanzia e i nuovi studi che guardano al bambino e lo pongono come soggettività hanno posto nuove visioni dell'infanzia, superando l'idea deterministica che attribuiva al bambino un ruolo passivo e inattivo. Si abbandona l'idea di bambini e bambine come categoria deficitaria perché essi sono dotati di competenze e peculiarità proprie che vanno preservate e promosse (Corsaro 2015; Satta 2012; Sausse 2007; Zeiher 1996). L'infanzia, nel Novecento, diviene ambito di ricerca e in modo critico si pensa alla condizione di inferiorità ed esilio che per lungo tempo ha segnato

10 Loris Malaguzzi (1920-1994) è stato un pedagogista ed insegnante. Delineò una teoria pedagogica e pratica educativa conosciuta nel panorama internazionale con il nome di Reggio Emilia Approach.

l'età infantile. L'uomo è sottoposto alla legge dei mutamenti e questo percorso è governato da caratteristiche filogenetiche ed ontogenetiche imprescindibili che non possono essere repressi e strumentalizzati per altri scopi. "Innocenza è il fanciullo e oblio, un nuovo inizio, un giuoco, una ruota ruotante da sola, un primo moto, un sacro dire di sì" (Nietzsche, 2020, p.25); esso già dispone di una forma propria e, seppur diversa dall'adulto, questa non dovrebbe essere considerata come inferiore, merita rispetto, dignità e liberalizzazione del suo essere.

E come continua Malaguzzi,

"Il bambino ha cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono insomma che il cento non c'è.
Il bambino dice: invece il cento c'è."
(Malaguzzi, 2021)

L'infanzia appartiene alla struttura sociale storicamente e culturalmente; modificare il concetto infanzia significa ridisegnare le modalità spendibili all'interno del tessuto sociale rivolte alla stessa. In merito a ciò, Ariès ma più in generale la storia dell'infanzia che abbiamo seppur brevemente passato in rassegna nei punti essenziali dovrebbe aver chiarito come la produzione concettuale di una certa categoria sia influenzata e determinata in modo concatenato da moltissimi fattori perché "il sentimento dell'infanzia non si identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili, caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane" (Ariès, 1994, p.145). C'è una differenza sottile perché i bambini e le bambine sono certamente in evoluzione per le loro caratteristiche costitutive ma non per questo dovrebbero essere considerati alla stregua di human becomings, o come generazione del domani perché essi sono già soggetti attivi pur nelle loro possibilità e nell'espressione delle proprie caratteristiche (Zeiger 1996; Corsaro 2015, Qvortrup 2010a – 2010b); i bambini devono essere posti come tali, ridimensionando quello sguardo quantitativo e soprattutto qualitativo con il quale si guarda all'infanzia perché

"avviene uno scambio fra l'individuo, o meglio l'embrione spirituale, e l'ambiente; grazie a esso l'individuo si forma e si perfeziona. [...] L'individualità psichica si sviluppa e si organizza per l'azione di questo motore in relazione con l'ambiente. Il bambino si sforza di assimilare l'ambiente, e da tali sforzi nasce l'unità profonda della sua personalità" (Montessori, 2017, p.48).

Per chiarire il livello di portata di mutua responsabilità che ha tale rapporto, la teoria ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner può mostrarci chiaramente il livello d'interconnessione tra i vari sistemi sociali, tale che al cambiare di un fattore, il sistema tutto potenzialmente potrebbe modificarsi. Infatti, "l'ambiente ecologico è concepito topologicamente come una disposizione annidata di strutture, ciascuna contenuta all'interno della successiva" (Bronfenbrenner, 1994, p.4), nella quale si trovano gli ambienti formali e informali, prossimi e sovraordinati, di partecipazione diretta e indiretta che ruotano attorno al soggetto, in questo caso bambini e bambine. Ciò è importante perché "[...] non esistono «verità» ma solo costruzioni storicamente, socialmente e culturalmente determinate che non sono neutre, ma rappresentano il risultato di relazioni di potere che definiscono un ordine interpretativo della società presentandolo come oggettivo e come l'unico possibile" (Satta, 2012, p. 19). Dire che siamo influenzati dall'ambiente non è sufficiente perché certo siamo prodotti dei contesti che abitiamo, ma essendo agenti attivi, potenzialmente possiamo anche essere produttori e creare una nuova tensione che va a modificare tutto il sistema. Modificando l'*habitus*¹¹ della tradizione, si possono collocare bambini e bambine in una visione relazionale, cioè come soggetti storicizzati e contestualizzati, e si può pensare ad una costruzione e ristrutturazione dello sguardo sull'infanzia, sulla base dei processi interattivi che si verificano nella vita quotidiana e nelle pratiche sociali. Bambine e bambini non sono esterni a tale meccanismo perché sono un gruppo sociale con una propria entità, sono partecipi, narratori e costruttori di sé e della società in cui vivono: i bambini sono agenti sociali proprio come l'adulto, tanto che entrano nella struttura sociale; "[l'interpretazione e l'interazione] con gli altri [iniziano] il momento in cui il bambino piccolo entra nella scena umana" (Bruner, 1999, p. 22). Se prima l'infanzia si svolgeva in un sistema di privazione e del tutto apolitico, oggi la nuova visione dell'infanzia ci offre l'idea di bambino come competente e situato in una cultura dell'oggi e non solamente del domani (divenire) e così viene ad appropriarsi di tutti quei sistemi che lo coinvolgono direttamente o indirettamente e non si tratta di socializzazione passiva ripetuta in modo acritico ma è parte di un processo partecipato e dialettico con l'adulto tale che "[...] l'unico punto di partenza per educare un bambino a diventare un uomo sociale è quello di trattarlo come se lo fosse già, incoraggiando le sue tendenze individuali. [...] Il bambino deve

11 Termine coniato da Pierre Bourdieu (1930-2002) indica quella struttura sovraordinata agli uomini o, in altre parole, schemi sociali ritenuti ragionevoli per un popolo o irragionevoli per l'altro che plasma gli uomini in modo che sia il comportamento ad agire l'uomo e non il contrario. L'*habitus* è una cornice mentale, culturale e storica.

prima imparare dalle offerte della società, per poi cercare d'infrangerle nel caso in cui si trovi in contrasto" (Key, 2019, pp. 113-114). Tradurre ciò nell'operatività concreta del quotidiano significa attribuire *agency* anche a bambine e bambini, cioè riconoscerli come Esseri umani dotati di capacità tali da poter partecipare come agenti sociali e quindi generare una cultura che diventa outcome capace di ridisegnare la geografia dell'infanzia e della società tutta perché "[...] i sistemi sociali sono il prodotto dell'attività umana" (Bandura, 2012, p.16). L'agentività umana, nel caso specifico dei bambini, permette quella fioritura umana personale e proattiva riconoscendo e garantendo l'idea di bambino come centro di competenze e non come una tabula rasa da plasmare (Bandura 2012; Juul 2003; Moro 1991; Alanen 1988). Il «bambino che non parla» oggi è riconosciuto come Persona, parte integrante e attiva dei sistemi sociali. I bambini si orientano attivamente appropriandosi di uno spazio relativo alle proprie possibilità, espandendo e potenzialmente modificando il sistema. Non è solamente uno spazio euclideo ma piuttosto si identifica come uno spazio odologico¹² che è aperto, globale e in dialogo con forze che agiscono in ogni direzione. Inoltre questa attitudine aiuta a pensare al bambino come soggetto politico¹³.

E' William Corsaro (2015) a teorizzare il costrutto di *riproduzione interpretativa*. I bambini non si limitano semplicemente ad apprendere ed emulare la cultura in cui sono inseriti in modo acritico perché "il termine riproduzione coglie l'idea che i bambini non si limitano a interiorizzare la società e la cultura, ma contribuiscono attivamente alla produzione e al cambiamento culturale" (Corsaro, 2015, p.51). Inoltre, mediante uno sforzo creativo, rispondono ai problemi e alle criticità del proprio mondo, elaborando attivamente una cultura propria; infatti,

"il termine interpretativa coglie gli aspetti innovativi e creativi della partecipazione dei bambini alla società. In realtà, i bambini creano e partecipano alle loro culture dei pari, che hanno un carattere di unicità, assumendo o appropriandosi creativamente delle informazioni provenienti dal mondo degli adulti per affrontare le premure tipiche della loro età" (Corsaro, 2015, p.51)

Ciò che si sottolinea è l'aspetto di co-esistenza di due culture che si svolgono in senso verticale nel rapporto adulti-bambini e in senso orizzontale nel rapporto tra pari;

"così il fanciullo è, da una parte vicino all'animale e al primitivo, ma dall'altra, si iscrive subito nel legame sociale e nell'opera della civilizzazione. Poiché il piccino si costituisce obbligatoriamente nella relazione con un altro essere umano, non possiamo mai concepirlo al di

12 Lo spazio odologico si differenzia da quello euclideo, in quanto non corrisponde necessariamente al perimetro, ai confini abitati e ai riferimenti degli accordi geo-politici ma è quello del vissuto di ogni identità.

13 Il bambino politico sarà oggetto della sezione successiva dal titolo 2.3 *Il bambino cittadino: children's rights*.

fuori del suo inserimento in un gruppo. La dimensione individuale e la dimensione sociale sono strettamente intrecciate” (Korff-Sausse, 2007, p. 69)

I bambini e le bambine sono immersi in un ordine nel quale si appropriano di conoscenze che derivano dal mondo adulto ma collettivamente e potenzialmente possono negoziare e rilanciare un nuovo ordine sociale, creando una peer culture¹⁴ capace di modificare anche la cultura e le sovrastrutture dell’adulto. Tale azione è capace di modificare l’assetto storico ed evolutivo. L’infanzia non è un’età inattiva ma è una categoria sociale viva, dotata di caratteristiche proprie e potenzialmente partecipe, se posta nelle giuste condizioni.

L’infanzia, oggi è narrata in prima persona da chi risiede seppur temporaneamente in questa fase evolutiva, in un continuo ricambio generazionale da bambine e bambini (Zeiber 1996, Satta 2012, Corsaro 1997)

“da un lato, il termine “infanzia” è [...] diventato un concetto strutturale generale della società. In questo modo l’infanzia è sotto controllo come una forma che viene ripetutamente attraversata da nuovi individui e che è soggetta a cambiamenti storici. Dall’altra parte, l’infanzia è vista come tale non più solo come una fase preparatoria per qualcos’altro, non più solo dal punto di vista della sua fine, dell’essere adulto, ma piuttosto dal punto di vista della presenza dell’essere bambini” (Zeiber, 1996, p. 798).

Il concetto di agency e di riproduzione interpretativa giocano un ruolo determinante, in quanto i bambini e le bambine non sono più variabili dipendenti su cui interviene in modo eterodiretto e sovraordinato la cultura degli adulti, ma i bambini e l’infanzia tutta prendono spazio nel tessuto sociale, occupando un posto proprio, tanto che divengono soggetti che possono modificare l’assetto storico socio-culturale (Corsaro 2015; Satta 2012; Qvortrup 2010a - 2010b; Zeiber 1996; Alanen 1988). Bambine e bambini non esistono più in uno stato che annulla il loro essere, in sublimazione e in latenza, perchè appartengono al tessuto sociale in quanto sanno e sanno fare, «sono parlanti» e contribuiscono in modo attivo, a ridimensionare il tempo e la storia.

1.3 Il bambino cittadino: children’s rights

Il nuovo sguardo che riconosce all’infanzia uno status proprio all’interno della struttura sociale e i bambini come agenti dotati di una propria personalità costitutiva e “se comprendiamo i bambini non solo come individui ma come membri di un gruppo

¹⁴ “Per cultura dei pari intendiamo un insieme stabile di attività o routine, artefatti, valori e preoccupazioni che i bambini producono e condividono nell’interazione con i coetanei” (Corsaro, 1990, p 197).

sociale, allora necessariamente si deve riflettere sui diritti di quel gruppo per partecipare alla costruzione dell'ordine sociale, delle politiche e delle pratiche sociali” (Mayall, 2000, p.256). L'infanzia è divenuta parte dell'opinione pubblica¹⁵ e per la sua naturale costituzione psico-fisica si è reso necessario tradurre la sua essenza in una formalità costituita di diritti positivi che ogni bambino in quanto tale può e deve esercitare, oltre al dovere che ogni altro essere umano deve riconoscere e tradurre per garantire lo spazio dell'infanzia e della dignità umana dei bambini. Per questa ragione, si è delineata una bussola giuridica così che gli uomini tutti possano essere consapevoli, promotori e garanti dello *status* di emancipazione che oggi i bambini e le bambine detengono ed evitare così quella cecità adultocentrica del passato perché non si possa più perpetrare una situazione oppressa dell'infanzia.

Si avvertiva la necessità di una dignitosa tutela giuridica rivolta alla peculiare identità dell'infanzia che per lungo tempo è rimasta calpestata¹⁶ ed è il 20 Novembre 1989 quando viene approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite la *Convenzione sui diritti dell'infanzia*¹⁷ (*Convention on the Rights of the Child – CRC*) che segna uno dei prodotti umani più elevati nella storia occidentale della scoperta dell'infanzia.

La Convenzione rappresenta il riscatto dell'infanzia e un nuovo orientamento per l'interpretazione della categoria-infanzia, in quanto bambine e bambini esistono per diritto cioè, sono soggettività. Riconoscere i diritti umani (*Universal Declaration of Human Rights, 1948*) e, nello specifico, diritti appartenenti ad una specifica categoria, significa riconoscere e valorizzare le differenze per l'uguaglianza.

La Convenzione è costituita di 54 articoli laici e transculturali, cioè è capace di quell'overlapping consensus perché si pone in dialettica, in un terreno comune e neutro per poter coniugare le diversità umane e quindi di ogni paese che decide di ratificare il documento. L'intento è quello di delineare politiche e pratiche più democratiche, eque e dignitose che possano divenire umanamente globali, a favore della famiglia umana e, nel caso qui particolare, dell'infanzia. Sono 196 gli Stati che hanno ratificato¹⁸ la CRC

15 L'entrata nel tessuto sociale e quindi il progressivo riconoscimento della *Convenzione sui diritti dell'infanzia* (CRC) è stato favorito dalla partecipazione e dalla forza promotrice delle istituzioni oltre alla famiglia, tra cui le principali la scuola e i centri educativi e ricreativi.

16 La già presente *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948 non era sufficiente per dare dignità all'infanzia e restituirla ad ogni bambino e bambina.

17 Tra i massimi garanti e promotori della CRC nelle prassi quotidiane del villaggio globale, si riconosce l'impegno delle organizzazioni internazionali quali Unicef e Save the Children.

18 L'Italia ha ratificato la Convenzione nel 1991 e continuano a mancare all'appello dei contraenti tra cui gli Stati Uniti. In ogni caso, la CRC è la Convenzione più ratificata nella storia.

e si stanno impegnando nella traduzione operativa dei *diritti per e con i bambini*¹⁹; la CRC infatti, non si situa solamente come uno strumento giuridico ma “viene così tracciato, sia pure sinteticamente un programma pedagogico di estremo interesse e di grande rilevanza che impone alle strutture comunitarie e a tutte le agenzie formative, istituzionali o informali, una profonda revisione di programmi, metodologie, prassi educative” (Moro, 1991, pp. 22-23). La Convenzione infatti è considerata secondo un quadro policentrico di carattere sociale, economico, politico e pedagogico che deve essere trasformato in atto educativo e certamente come punto – di ripartenza – nella storia della scoperta dell’infanzia e della rivendicazione e promozione della stessa. Grazie alla CRC si è passati da una prospettiva morale sull’infanzia ad una prospettiva politica sull’infanzia.

Il canovaccio della CRC è stato delineato in tempi precedenti alla sua pubblicazione. La tappa che diede l’energia vitale al percorso di riflessione che porterà alla pubblicazione della CRC porta la data 1924 ed è promosso da Eglantyne Jebb, fondatrice di Save the Children²⁰. Affranta dalla situazione in cui riversavano moltissimi bambini, a seguito del primo conflitto mondiale, decide di stendere e pubblicare *La Carta dei Diritti del Bambino*²¹ (o *Dichiarazione di Ginevra sui diritti dell’infanzia*) che sarà successivamente adottata dalla Società delle Nazioni. Il documento, seppur nel nobile intento di dare dignità all’infanzia e divulgare una primitiva sensibilizzazione dell’opinione pubblica rispetto alla categoria-infanzia con un’accezione più positiva, non riesce nel suo intento; appariva un’idea di bambine e bambini come meri oggetti destinatari (Save The Children, 1919)²². Al termine del secondo conflitto mondiale, ancora più tragico e disumano del primo, si metterà un punto nella storia dell’infanzia da cui inizierà il cambiamento storico che avverrà a livello legislativo con la CRC nel 1989. Quest’ultima infatti è innovativa nel suo contenuto perché si riferisce alla *protezione* e alla *provvigione* di bambine e bambini per la naturale condizione psico-fisica data dalla tappa evolutiva in cui si trovano, ma allo stesso tempo fa un ulteriore passo perché si fa *promotrice* affinché si possa abbandonare quell’idea di bambino-res,

19 Un particolare evento che ha chiamato all’esercizio della cittadinanza, è quello del *Children’s forum*, della durata di due giorni, svoltosi nel 2002 a New York, quando alcuni bambini e ragazzi provenienti da 158 angoli del mondo a rappresentanza del proprio paese hanno preso parte ad una riunione ufficiale dell’ONU in materia dell’infanzia, potendo portare la propria voce e il proprio contributo. Al seguente link il documento che è stato prodotto a seguito del proficuo incontro <https://www.datocms-assets.com/30196/1607944355-unmondoamisuradibambino.pdf>

20 Save the Children è riconosciuta tra le massime organizzazioni ad operare a livello internazionale per la protezione dell’infanzia e della promozione della cultura dei diritti dei bambini.

21 http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1924.pdf

22 <https://www.savethechildren.it/sh/nasce-save-the-children-1919/>

oggetto incompiuto dell'adulto. L'infanzia, mediante la CRC, viene riconosciuta come una categoria teoretica capace di restituire l'ipseità della quale bambini e bambine sono costituiti nella loro forma globale e universale. I bambini assumono il nuovo status di interlocutori attivi, cioè di soggetti di diritti in prima persona.

L'infanzia ha un patrimonio culturale proprio che va salvaguardato e la CRC affida agli stati contraenti la traduzione operativa di «*liberare l'infanzia*» restituendone dignità, valore e specificità umana, in modo che i bambini siano riconosciuti come *Esseri Umani a pieno titolo*

“Gli Stati parti rispettano la responsabilità, il diritto e il dovere dei genitori o, se del caso, dei membri della famiglia allargata o della collettività, come previsto dagli usi locali, dei tutori o altre persone legalmente responsabili del fanciullo, di dare a quest'ultimo, in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l'orientamento e i consigli adeguati all'esercizio dei diritti che gli sono riconosciuti dalla presente Convenzione” (*Convention on the Rights of the Child*, 1989)

Il bambino è soggetto di un «universalismo differenziato» in quanto giuridicamente non si può certo pensare che goda di pieni diritti politici²³ uguali all'adulto ma i bambini appartengono al tessuto sociale e questo significa che sono investiti di quei diritti strettamente umani e civili, legati alla sicurezza e alla partecipazione sociale, riconoscendo che il loro esercizio pratico all'interno della società li costituisce come cittadini (Lister 2008; Cohen 2005). La CRC è orientata al superiore interesse del fanciullo e nella sua articolazione si concentra nel conferirgli un'immagine di cittadino in crescita, *child* come progettualità ma già competente nell'essenza che lo contraddistingue perché

“un bambino è come uno straniero, non conosce la lingua, non conosce la direzione delle vie, non conosce gli usi e i costumi. A volte preferisce dare un'occhiata in giro da solo; se la cosa è difficile chiede un'indicazione e un consiglio. Gli serve una guida, che risponderà gentilmente alle domande. Dobbiamo rispetto alla sua ignoranza. Un maligno, un briccone, un imbroglione sfrutterà l'ignoranza dello straniero, darà una risposta incomprensibile, deliberatamente indurrà in errore. Un cafone bascicherà qualcosa tra i denti. Abbaiamo, combattiamo con i bambini, li rimproveriamo, sgridiamo, puniamo invece di informare cordialmente. Quanto sarebbero tristemente misere le sue conoscenze, se non ci fossero i coetanei, se non origliasse, o non cercasse di rubare frasi e parole dai discorsi dei grandi. Dobbiamo rispetto per la sua laboriosa ricerca della conoscenza. Dobbiamo rispetto alle sue sconfitte e lacrime. (Korczak, 2011, p. 50-51)²⁴

23 Prendendo l'esempio dell'Italia, il passaggio all'età adulta in senso giuridico è possibile solo dalla maggiore età cioè al compimento del 18° anno. Anche la CRC pone la fine dell'infanzia e adolescenza al compimento del 18° anno d'età.

24 Janus Korczak (1878-1942) è considerato come il pioniere teorico della cultura dei diritti dell'infanzia. Era il direttore di un orfanotrofio ebraico che aveva fortemente voluto. Morirà ma non prima di aver accompagnato tutti i bambini dell'orfanotrofio, in un campo di sterminio dove probabilmente tutti sono state vittime innocenti.

La Convenzione necessariamente chiama in causa l'impegno di bambini e adulti perché i diritti dei bambini siano riconosciuti e rispettati. E' un rapporto pluridimensionale proprio perché implica un paradigma relazionale basato sull'Alter come mutuo riconoscimento²⁵ ed è in questo impegno che si può attestare oggi la riuscita o meno di un popolo e ciò sarà possibile soltanto quando l'infanzia sarà soggettività lasciata libera nella sua essenza, pari interlocutore dell'adulto che per lungo tempo si è sentito ed istituito nell'ordine più elevato gerarchicamente perché considerato l'essere compiuto e perfetto. Riconoscere e garantire i diritti umani significa riconoscere prima di tutto se stessi, riconoscersi gli uni con gli altri come Persone e cittadini, in una logica democratica che chiama in causa un progetto di cui tutti siamo responsabili gli uni con gli altri. La CRC è un documento di responsabilità collettiva, un dialogo aperto ed equo tra bambini e adulti.

Si dimostra indispensabile creare una cultura dei diritti²⁶ che possa favorire l'incontro, la conoscenza e la consapevolezza di essere detentori di diritti e conseguentemente di poterli esercitare. Oggi i bambini sono cittadini, il rispetto dell'umanità dell'altro e la cultura dei diritti dovrebbe essere la base fondante, perché il contatto con il linguaggio dei diritti umani diventi lo strumento originario per conoscere, possedere e agire i propri diritti, al fine di rimuovere l'oppressione rivolta, in questo caso specifico verso l'infanzia (ONU, 2012)²⁷.

I diritti umani e i diritti dei bambini nello specifico, essendo un prodotto sociale, non potranno mai essere definitivi ma il loro destino è quello di trasformarsi perché sono variabili dipendenti della cornice storico-culturale (Cambi, 2017). Ciò che è essenziale è che il loro carattere morale sia socialmente e umanamente fecondo. Il diritto di avere diritti specifici e di appartenere a quel determinato gruppo, in questo caso l'infanzia, è simbolo di riconoscimento, rilevanza ed impegno alla salvaguardia di tale gruppo, che richiede l'impegno della società tutta, le politiche e le istituzioni perché "il modo in cui un sistema politico democratico coinvolge o elude i suoi cittadini minori modellerà il modo in cui essi si vedono, come li vedono gli altri e quali opzioni hanno

25 Come recita l'articolo 1 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani "Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza" (*Universal Declaration of Human Rights*, 1948)

26 Nel link che seguirà è contenuta una versione semplificata ed illustrata della CRC edita da Unicef https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2012/08/POSTER-child-friendly-CRC-ICONE_2019_ITALIANO.pdf oppure al seguente link la versione semplificata ed illustrata della stessa da Save the Children https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Convenzione_UNU_sui_diritti_infanzia_adolescenza.pdf. Con un linguaggio scritto e visuale più facilmente comprensibile ed accessibile a bambini e alle bambine.

27 Il riferimento intitolato *Human Rights as a Way of Life* è disponibile al link che segue: <https://www.un.org/en/chronicle/article/human-rights-way-life>

per cambiare la loro posizione” (Cohen, 2005, p 236). L’auspicio è quello del miglioramento, di una sempre maggiore laicità, democraticità, universalizzazione e soprattutto piena realizzazione.

La cultura dei diritti è possibile mediante l’educazione stessa. Educazione e diritti umani hanno la stessa radice comune teorico-operativa: infatti, l’educazione di cui all’articolo 29²⁸ della CRC, si situa come mezzo e scopo per garantire il riconoscimento e promuovere i diritti di bambine e bambini di cui potenzialmente è strumento per raggiungere il fine stesso. Una cultura dei diritti è completa se si pone l’obiettivo di agire sui diritti, attraverso i diritti e per i diritti (Papisca, 2012)²⁹. L’educazione si situa come quello strumento volto alla piena realizzazione delle persone e alla piena partecipazione delle stesse, iniziando dai bisogni formativi fondamentali, tanto che “l’istruzione sempre più è riconosciuta come uno dei migliori investimenti che gli Stati possono fare. L’importanza dell’educazione non è solo pratica: una mente ben educata, illuminata e attiva, in grado di vagare liberamente e ampiamente è una delle ricompense dell’esistenza umana” (*Implementation of the international covenant on economic, social and cultural rights*, ONU, 1999, p.1)³⁰. L’educazione, luogo e tempo dello sviluppo umano, è la bussola orientativa all’uomo-Persona, in questo caso specifico al bambino-Persona e all’infanzia come categoria che abita e attraversa le generazioni. La pubblicazione della CRC e le ratifiche da parte degli stati contraenti non sempre garantiscono base sufficiente per assicurare il miglior interesse di bambine e bambini, perché questi doveri politici devono tramutarsi in operatività educativa; infatti, con partecipazione si intende “[...] il processo di condivisione delle decisioni che riguardano la propria vita e la vita della comunità in cui si vive. È il mezzo con cui si costruisce una democrazia ed è uno standard su cui

28 “1. Gli Stati parti convengono che l’educazione del fanciullo deve avere come finalità: a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell’ambiente naturale. 2. Nessuna disposizione del presente articolo o dell’art.28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche, a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l’educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato” (*Convention on the Rights of the Child*, 1989)

29 https://unipd-centrodirittumani.it/public/docs/PDU2_2012_A059.pdf

30 Al seguente link è scaricabile il documento prodotto da ONU: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CESCR_General_Comment_13_en.pdf

misurare le democrazie. La partecipazione è il diritto fondamentale della cittadinanza” (*Children’s participation. From Tokenism to Citizenship*, Unicef, 1992)³¹. L’educazione è il fattore chiave contro l’inettitudine umana non solo del presente ma anche del futuro. La cornice pedagogica, l’atto educativo e il patto politico si conciliano perchè creare la cultura dei diritti del fanciullo, significa porre i diritti come oggetto dell’azione, mezzo e fine. I bambini e le bambine devono essere cittadini non solo sulla carta ma anche nella pratica; dalla CRC non si può tornare indietro e l’infanzia in ogni angolo del mondo ha il diritto di *divenire evento*.

1.4 Geografie d’infanzia

Con il cambiamento di paradigma con il quale oggi si guarda all’infanzia, ottenuto grazie al processo di civilizzazione e umanizzazione, si deve anche considerare che l’infanzia non è categoria immutabile perchè

“ogni società ha un segmento per i suoi membri più giovani in termini di forma strutturale, che riceve continuamente nuovi membri che vi permangono per un certo numero di anni (a seconda della definizione di infanzia come periodo d’età nelle nostre società, ad esempio, fino al compimento del diciottesimo anno). [...] Quando, ad esempio, diciamo che l’infanzia è cambiata nell’ultimo secolo, è importante essere consapevoli del tipo di infanzia che abbiamo in mente. [...] È l’architettura dell’infanzia, la sua particolare forma strutturale, che varia da un periodo storico all’altro. Sono, in altre parole, le condizioni generali di vita dei bambini che sono cambiate negli ultimi cento anni” (Qvortup, 2010b, p. 645).

Per questa ragione, tracciare l’idea di una sola infanzia è utopico; possiamo parlare di geografie d’infanzia per l’estrema variabilità geo-economica che inevitabilmente influenza i valori culturali e che tende a creare delle asimmetrie all’interno della società globale. Non esiste una sola condizione d’infanzia.

Fino a qui, infatti, abbiamo visto e considerato come l’infanzia in termini di categoria sia il risultato di un prodotto socialmente e culturalmente situato in un certo momento storico. Ancora oggi, nonostante la CRC, ci sono migliaia di bambini nel mondo che non-sono e restano entità invisibili. Uno degli elementi che fa la differenza, sul piano dell’essere o non-essere, è la registrazione alla nascita.

La registrazione alla nascita non si presenta solamente come una formalità, con l’attestazione di un pezzo di carta, ma si configura nella formalizzazione del soggetto come Persona dalla quale, solo per l’appartenenza alla categoria-uomo e per la sua

31 Al seguente link [link](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) è consultabile e scaricabile il documento, a cura di Unicef: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

esistenza, derivano implicitamente dei diritti naturali, a cui dovrebbe seguire l'esercizio della cittadinanza (Papisa, 2012). La notifica di nascita conferisce l'immediata cittadinanza³² dalla quale discende in senso ampio il passaporto non solo geografico ma prima di tutto, umano. La cittadinanza è la garanzia dell'Essere Uomo ma tristemente “nel mondo si stima che attorno a 230 milioni di nascite e di bambini sotto ai 5 anni non siano mai stati registrati” (*Every Child's Birth Right. Inequities and trends in birth registration*, Unicef, p.14, 2013)³³. Questo atteggiamento inadempiente rende una certa infanzia invisibile e ne conseguono caratteristiche e situazioni quali disuguaglianza, svantaggio sociale nonché l'impossibilità di accedere a una serie di diritti come l'istruzione e le cure mediche. Inoltre, l'aspetto più importante dovuto alla mancata registrazione della nascita, è il non dare inizio alla forma del proprio essere per la quale queste entità rimangono invisibili ed espropriate della propria identità, di bambine e bambini. In moltissimi paesi, mancano i diritti essenziali di provvigione e di sicurezza che mettono a repentaglio la vita degli adulti ed in particolare dei bambini che vengono emarginati o strumentalizzati per fini che non sono nell'interesse dell'infanzia. La *morte dell'infanzia*³⁴ (Save the Children, 2021) è segnata da tutti gli eventi che non garantiscono il superiore interesse del bambino come la crescita sana e sicura, l'educazione e il gioco, in breve, di quell'agire che non opera osservando la CRC. Povertà, lavoro minorile, coinvolgimento nei matrimoni, discriminazione di genere, omicidio infantile e bambini-soldato sono alcune delle miserie umane e delle violenze per la quali i bambini diventano le vittime negando l'infanzia e quel patto formale del 1989. Un rapporto in collaborazione tra Unicef e Banca Mondiale³⁵ ha messo a confronto le evoluzioni tra il 2013 e il 2017 del livello di povertà in cui i bambini riversano nel mondo stabilendo che

32 Art. 7 della CRC recita al comma 1 “Il fanciullo è registrato immediatamente al momento della sua nascita e da allora ha diritto a un nome, ad acquisire una cittadinanza e, nella misura del possibile, a conoscere i suoi genitori e a essere allevato da essi” (*Convention on the Rights of the Child*, 1989)

33 Per i riferimenti: https://www.un.org/ruleoflaw/files/Embargoed_11_Dec_Birth_Registration_report_low_res.pdf e <https://www.unicef.it/media/registrazione-alla-nascita-nel-mondo-un-terzo-dei-bambini-resta-invisibile/>. Tra le motivazioni delle mancate registrazioni si sono rilevati i costi troppo elevati per eseguire l'atto, il non rilasciare attestazioni alle famiglie oppure la difficoltà di questi ultimi che si trovano in una condizione di povertà culturale e quindi non conoscono le regole, i doveri o altro. Tuttavia all'aumentare dell'età dei bambini sembra esserci maggiore sensibilità alla registrazione della persona.

34 Il documento di riferimento è *The Toughest Places to be a Child. Global Childhood Report 2021*, prodotto da Save the Children. Al seguente link è possibile prendere visione del documento: <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/2021-global-childhood-report.pdf?vanityurl=endofchildhood>

35 Banca Mondiale è un organismo che appartiene all'agenzia delle Nazioni Unite ed è stata fondata nel 1945. World Bank lavora in sinergia con altre istituzioni per garantire sostenibilità, democraticità, e più in generale, alla costruzione di un mondo più prospero ed equo nelle sue parti.

“30 milioni di bambini in meno vivono sotto povertà estrema nel 2017 rispetto al 2013. Tuttavia, non c'è spazio per l'autocompiacimento poiché la quota di bambini che vivono sotto le soglie di povertà più elevate è ancora sbalorditivo: più di due bambini su cinque vivono ancora sotto \$ 3,20 PPP al giorno e due su tre bambini vivono ancora sotto \$ 5,50 PPP al giorno. Inoltre, la concentrazione di bambini poveri nell'area subsahariana e nell'Africa è ancora preoccupante” (*Ogni diritto per ogni bambino. La Convenzione sui diritti dell'infanzia dell'adolescenza a un punto di svolta*, World Bank&Unicef, 2020, p.4)³⁶

I dati contenuti nella relazione ci suggeriscono che, paradossalmente, tra i Paesi in via di sviluppo, dove la povertà ha soglie molto elevate, il tasso demografico dell'infanzia si presenta ad elevata densità, purtroppo però allo stesso modo anche il tasso di morte di bambine e bambini, in questi luoghi, è molto frequente. Considerando gli *Obiettivi dell'Agenda 2030*³⁷, tra i primi tre punti cui tendere, in ordine, abbiamo: sconfiggere la povertà, sconfiggere la fame e garantire salute e benessere. Possiamo pensare che se ad alcuni bambini nel mondo mancano quelle basi quali i livelli minimi ed essenziali alla vita e alla sopravvivenza, difficilmente sarà garantito il diritto di essere e realizzare se stessi. Per questa ragione, richiamando quel principio dell'Alter e del mutuo riconoscimento, nei luoghi in cui ci sono gli strumenti politico-pedagogici bisogna tradurre operativamente per innalzare sempre di più quel livello di democraticità di bambine e bambini, basato sull'idea di fondo che ogni ingiustizia ci riguarda personalmente e dobbiamo stare dalla parte giusta della storia in modo che “[...] i diritti dei bambini siano i diritti degli altri bambini [è] la dimensione di valore di una più compiuta umanità” (*Una carta per tre diritti*, Malaguzzi 1993)³⁸. Si deve rinnovare l'impegno ad avere come orizzonte nell'elaborazione pratica, gli assiomi portanti della CRC per le bambine e i bambini di tutto il mondo perché il misconoscimento e la non applicazione della CRC è sintomo di povertà umana, di ritorno a quell'adultocentrismo dei secoli precedenti alla scoperta dell'infanzia e quindi della sua negazione. Gli articoli della CRC e la nuova idea di bambino-cittadino sono ideali degni che chiamano alla responsabilità sia bambini sia adulti per essere ambasciatori nell'azione concreta mediante la cooperazione e l'educazione per un mondo più democratico e giusto. L'impegno è quello di creare le condizioni minime perché bambini e bambine possano vedere riconosciuto il proprio passaporto e godere

36 Il documento è consultabile e scaricabile al link che segue: <https://www.datocms-assets.com/30196/1607940107-ognidirittoperognibambinocrc30.pdf>

37 <https://unric.org/it/agenda-2030/>. Si tratta di un programma teorico e d'azione con scadenza 2030 che prevede il miglioramento globale in senso economico, sociale e ambientale perché si possano innalzare i livelli di democraticità, sostenibilità e sviluppo. E' un impegno sottoscritto dai membri dell'ONU.

38 Il documento è disponibile al seguente link: <https://www.reggiochildren.it/assets/Uploads/RC-100LM-CartaDiritti-3.pdf>

della cittadinanza che gli spetta di diritto, in qualsiasi angolo del mondo. E non si intende limitatamente il passaporto geografico ma anche quello umano e dell'infanzia.

Oggi, non riconoscere il bambino politico è una forma di oppressione ma l'infanzia nella sua essenza, morale e legale, c'è ed è compito di tutti non privarla della sua identità, in qualsiasi angolo della terra perché

“l'ambiguità ci riporta al fatto che l'infanzia è un fenomeno geograficamente diverso: nel mondo reale, l'infanzia o la giovinezza universali non esistono. I bambini conducono tipi di vita molto diversi a seconda del loro contesto socio-culturale, posizione geo-economica, sistema politico-giuridico della loro società, e altre determinanti che le rendono particolari” (Kallio e Hakli, 2013, p.10-11)

ma c'è un limite che è quello della dignità della famiglia umana e della responsabilità totale e globale.

2 *Per una forma individuale e una forma sociale*

2.1 *Pedagogia, Educazione e Filosofia*

E' un confine labile quello tra filosofia e pedagogia. Per lunga tradizione storica la pedagogia è stata identificata come ancilla della filosofia ma entrambe assumono una posizione da cui sono capaci di dare ordine alla complessità dell'essere umano e dell'esperienza umana che si declina poi nelle possibili realtà educative. Indicativamente riconoscendo la filosofia come sapienza che "valendosi della ragione (che è di tutti gli uomini e che si può e si deve esercitare in ogni direzione), tende da un lato a ricercare l'essenza delle cose anche se non in forma necessariamente statica; e dall'altro ad approfondire i problemi connessi con l'esistenza dell'uomo, [...] il valore per l'uomo delle cose oltre che di se stesso" (Bertolini, 1996, p.210). La filosofia implica un moto, cioè il filosofare nonché si intende la pratica del muoversi verso la verità e questo è un esercizio che dà forma al suo essere uomo. Il filosofo è chi intraprende il pellegrinaggio della conoscenza; è colui che non riceve e subisce passivamente l'esperienza dell'essere umano nel Mondo ma la oltrepassa, la indaga e questo è l'atteggiamento che contraddistingue il filosofo perché "ciò che lo rende *atopos*, strano, stravagante, sconcertante e persino assurdo è il fatto che egli punta lo sguardo non direttamente su ciò intorno a cui vertono perlopiù i discorsi degli uomini, ma innanzitutto su ciò che nei nostri discorsi è solitamente assunto come un dato acquisito e non necessitante di ulteriore discorso" (Illetterati, 2005, p.201). Il filosofo non rimane passivo spettatore in una condizione che lascia tutto per scontato, entra nell'esperienza del Mondo, la complessifica e così problematizza il Mondo.

La filosofia e il filosofare sono concetti isomorfi perché non si darebbe l'uno senza l'altro; la filosofia è l'elemento contenutistico inteso come processo vivente e pratico. L'essere indagante del filosofo e la sua sete di verità non devono erroneamente farci pensare ad esso come uomo più saggio. E' questo che ci insegna il Socrate dell'Apologia scritta da Platone, a vedere il filosofo né come sapiente né come ignorante. In questo senso l'ignorare è atto vitale perché si pone a metà tra la sapienza e l'ignoranza: un'ignoranza negativa che porta l'uomo a ignorare un qualche cosa che non si conosce ma che allo stesso tempo dovrebbe divenire opportunità positiva, in cui l'ignorare cioè il non sapere si tramuta in energia feconda che smuove e non fa sentire arrivato l'uomo permettendo di riconoscere e rendersi consapevoli che non si è in

possesso del sapere assoluto, universale e concluso, proprio come risuona nelle parole di Platone

“[...] nessuno di noi due ha una visione perfettamente chiara di qualcosa, ma quello è convinto d’averne una certa visione, e non ce l’ha; invece io, siccome una visione non ce l’ho, neppure presumo. Così mi sono immaginato di essere più su – un piccolo gradino, intendiamoci – di quell’altro in fatto di dottrina, per il fatto che in ciò di cui non ho chiara visione, neppure presumo di vedere chiaro” (Platone, 2015, p. 171).

L’uomo filosofo è consapevole della conoscenza che deve essere ricercata perché sempre si può andare oltre. E’ proprio Socrate che difende il suo tendere ad assumere la forma autentica d’uomo che è «intenzione interrogante» (Illetterati, 2005) e invita tutti alla messa in pratica, cioè il filosofare, che non è cosa riservata a pochi eletti, sollecitando tutti gli uomini a compiere lo stesso pellegrinaggio che muove Socrate, cioè chiede all’uomo di non avere la pretesa e la tirannia dell’essere sapiente perché quest’atteggiamento in realtà radica l’uomo in uno stato di sterilità che è quello dell’ignoranza (del non sapere negativo) e lo sottrae alla sua autenticità di uomo, cioè a quell’atteggiamento che data l’ignoranza negativa, dovrebbe sollecitare alla consapevolezza (del non sapere positivo) perché apre possibilità all’uomo di essere e farsi indigente in senso positivo per compiere il proprium, cioè spingersi oltre, indagare ed interrogarsi. La filosofia pone l’uomo autentico di fronte al fallibilismo del suo sapere e per questa ragione, – se lo desidera – ad aprirsi alla continua ed indefinita disperata ricerca.

Invece, figlia della filosofia è la pedagogia che definiamo come il momento di riflessione rispetto ad una certa immagine antropologica, che muovendosi su un piano propriamente astratto e utopico nonché quello della riflessione, intende generare prassi cioè una scienza dell’educazione. E’ dunque una scienza prescrittiva in quanto viene a configurarsi come la definizione di modelli di conoscenza avente carattere progettuale, cioè in essa è inscritta la pretesa di compiersi nell’azione pratica; più generalmente pedagogia è qual “processo di formazione dell’uomo (inteso sia come individuo sia come gruppo) nella direzione di un’autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali” (Bertolini, 1996, p. 167). Nello specifico, pedagogia deriva dal greco *παιδαγωγία* (generare, procreare) e *αγω* (ago cioè guidare, condurre) intendendo il movimento che da forma sia a quella specifica immagine del tipo d’uomo sia riferendosi alla relazione perché l’educazione sempre si compie secondo un ordine ampio e complesso che è quello del rapporto con il Mondo. E’ proprio dell’umano l’evento educativo poichè permette la formazione della

persona umana, cioè il prendere forma che intende il modo, l'atto e la relazione che si genera nel processo del formarsi. Per questa ragione identifichiamo il valore dell'

“[...] educare, per la sua consistenza esistenziale, [inoltre,] porta con sé un impegno a durare nel tempo, oltre l'evanescenza dell'oggi. La capacità di rompere l'inerzia regressiva e devitalizzata dell'indifferenza, magari ben camuffata da anarchica liberalità a presa comunicativa rapida, ostile ad ogni forma di giurisdizione educativa che impedirebbe il libero slancio vitale e lo spontaneo sprigionarsi e prender forma delle pulsioni individuali. [...] Nessuna via è concepibile a priori come migliore di un'altra, dunque in sostanza...secondo questa “via non-via” rinunciamo a educare per timore di dover assumere una posizione morale e politica, che invece noi, come qui sosteniamo, vediamo come irrinunciabile se intendiamo aver cura educativa di noi stessi come di qualcun altro. Chi ha cura di qualcun altro come di se stesso decide, prende decisioni, se ne assume la responsabilità morale oltre che, naturalmente, giuridica. Il decidere e il decidersi segna proprio la fuoriuscita morale dal regno dell'indifferenza dalla sua «materia inerte», dal suo «peso morto», dai suoi «gorghi limosi»” (Conte, 2016, p.21).

L'educazione è la possibilità di raggiungere una sempre più fine ma mai ultima chiarificazione che si sviluppa dal teoretico al pratico e quindi si muove dall'astrazione verso l'educazione e/o viceversa. L'implicazione pratica della pedagogia che si realizza nell'educazione porta con se dalla radice etimologica una certa apertura rispetto le pluralità delle direzioni del suo concreto realizzarsi. Le due macroaree che racchiudono i tanti possibili movimenti sono un'educazione intesa come derivazione da *e-ducare* che prevede il movimento da fuori verso l'interno, una sorta di riempimento passivo oppure nella derivazione da *ex-ducere*, cioè il movimento contrario che da dentro tira fuori, la liberalizzazione in divenire. E' quest'ultima che qui consideriamo, cioè riconosciamo e valorizziamo che ogni uomo, in quanto uomo, è in possesso di un nucleo fecondo di proprie verità; ancora una volta ci illuminano gli antichi filosofi, ed è il dialogo che avviene tra Socrate e il suo discente Teeteto a mettere in luce la necessità umana dell'esperienza filosofica essa stessa come situazione educante

“TEETETO: Ebbene, o Socrate, sappi che, sentendo riferire le tue domande, molte volte io ho preso a studiare questo problema; ma non posso persuadermi che le mie risposte, come neppure quelle che sento da altri, siano quali tu vuoi; eppure non so rinunciare a pensarci.

SOCRATE: Perché caro Teeteto, non essendo vuoto, ma gravido, tu soffri le doglie del parto.

TEETETO: Non so, Socrate: ti dico solo quello che sento” (Platone, 1944, p. 15).

E dunque ogni uomo per compiersi autenticamente ha bisogno di liberarsi, cioè di compiere quel movimento che da dentro porta fuori. E' l'*ex-ducere* che mette al centro e valorizza l'unicità e l'irripetibilità di ogni uomo, che getta luce sull'idea cui tutti sono “[...] uguali, cioè umani, ma in modo tale che nessuno è mai identico ad alcuno altro che visse, vive o vivrà” (Arendt, 2005, p.8). La possibilità di far uscire queste anime, uniche ed irripetibili, è l'arte maieutica di Socrate, allegoria della

maestria delle levatrici che aiutavano a partorire. Socrate offre la sua arte cioè la tecnica di guidare gli uomini, cioè «anime in travaglio» perché possano generare e portare alla luce il sapere di cui ogni uomo è portatore. La situazione dell'evento educativo che lo riguarda è un insieme di sistemi complessi perché sia il significato teorico sia quello della prassi educativa, non si presentano in modo univoco né nello spazio né nel tempo (Iori, 2000).

Se da una parte abbiamo la pedagogia come riflessione progettuale attorno alla forma umana sempre valutata considerando lo scarto con la prassi educativa che è la traduzione operativa delle finalità e delle metodologie necessarie per far fiorire la persona umana, dall'altra parte abbiamo la filosofia cui appartiene la contemplazione che raccoglie le diverse visioni, concezioni e prescrizioni dell'essere, l'esigenza dell'essenza delle cose e si muove attraverso la sapienza e implicitamente possono abbracciare e orientare pratiche educative. Pedagogia, educazione e filosofia, promuovono piste inedite e originali nell'elaborazione della forma umana e la problematicità delle teorie pedagogiche si situa quindi “[...] nell’apertura (*Auslegung*) che non preclude entro enunciazioni, ma resta perennemente aperta a cogliere tutti i modi in cui l’evento educativo si manifesta” (Iori, 2000, p.51). La teoria pedagogica, l’arte dell’educare e la filosofia come conoscenza si alimentano tra loro (Conte, 2016) con un movimento a tripla elica in modo che il sapere, la riflessione più o meno utopica e il dato fattuale possano ordinare, accendere e muovere le diverse forme umane.

Alla luce di ciò, emerge che l’oggetto su cui pongono il focus la filosofia e la pedagogia, sempre in dialogo con l’educazione cioè la *praxis*, è l’uomo, come *soggetto in divenire*; infatti intendiamo “l’educazione come il processo col quale diventa uomo. La natura offre semplicemente i semi che mediante l’educazione deve sviluppare e perfezionare. La caratteristica della vita realmente umana è che l’uomo deve creare sé stesso con i suoi stessi sforzi volontari, deve fare di sé un essere veramente morale, razionale e libero” (Dewey, 2020, p. 198).

L’uomo per tutto l’arco della sua vita è direzionalità, teso ad un *telos* che si apre alla possibilità del cambiamento e dunque è un essere mai totalmente compiuto poiché è da intendersi come sempre in movimento nel rapporto dinamico con il Mondo anche se il suo prendere forma in divenire è azione della *pro-gettazione*. Infatti, nonostante l’evento educativo si situi nel qui e ora, l’educabilità dell’uomo è il permanente *essere-in-divenire* dell’umanizzazione e la sua *tras-formazione* si colloca come cambiamento

teleologicamente fondato, con un valore utopico, che muove dall'oggi verso l'imprevedibile.

2.2 *Comunità, pratica, dialogo, ricerca e conoscenza*

Nella descrizione della situazione della buia caverna platonica, troviamo alcuni uomini che sono posti in una condizione che li schiaccia e li rende inetti, in quanto sono costretti alle catene. Gli uomini della caverna sono posti davanti ad una sorta di "schermo", sul quale vedono proiettate delle ombre raffiguranti certi elementi e sono tutto stupore di fronte ad essi. Non potendosi muovere, non possono conoscere la vera forma degli enti che vedono proiettati, gli è negata l'esperienza diretta; lo stesso Platone interroga e chiede ad un uomo se

"[...] «ritieni forse che di sé o degli altri abbiano mai visto qualcos'altro oltre alle ombre proiettate dalla fiamma sulla parete della caverna che sta di fronte a loro?» «E come sarebbe possibile – disse – se sono costretti a rimanere con le teste immobili per tutta la vita?»" (Platone, 2012, p. 13).

Sono prigionieri ignoranti nella misura in cui credono che il vero sia il simulacro che è riflesso nello schermo, essendo l'unico elemento che possono vedere e direttamente conoscere, non si interrogano, per questo sono impossibilitati a spingersi oltre, accettando passivamente la situazione. Nella caverna Platonica però ad un certo punto, uno di loro, riesce a girarsi, si libera e si accorge della vera natura delle proiezioni: la realtà non è così come appare e a cui sono stati ammaestrati. Questo primo uomo compie un movimento verso la libertà, un cammino verso la sapienza da sé, che lo muove fuori dalla caverna, alla luce che riteniamo essere la presa di coscienza delle cose autentiche che permette di intraprendere il passaggio da una forma di cecità per varcare là dove tutto si illumina di verità. Questo movimento dell'andare alla luce è proprio il movimento educativo dell'autenticità umana, il prendere consapevolezza di essere che va oltre, un divenire autentico. L'essere libero è l'essere che si muove nell'intricato mondo della conoscenza. Il pensiero è il movimento che Dewey considera come "un posto di mezzo tra lo sciame caleidoscopico delle fantasie e le considerazioni deliberatamente volte a stabilire una conclusione" (Dewey, 2019, p.5). Il pensiero è una rappresentazione mentale, data dalle capacità delle funzioni psichiche dell'uomo, a seguito dell'esperienza sensibile ed intelligibile che compie e si trasforma in combustione che accende ed alimenta la ricerca di decisione finale nell'intricato

processo di congetture. Questo passaggio cruciale rende il pensiero la capacità di attribuire un valore agli oggetti, agli eventi e quindi dare significato all'esperienza. Senza quest'ultimo passo, il pensiero sarebbe prodotto stagnante trasmesso attraverso mera dottrina. Infatti, per essere pensiero autentico, come lo definisce Dewey pensiero riflessivo, il pensiero si deve identificare come elemento soggetto al mutamento perché nello stare in relazione, nella luce fuori dalla caverna come direbbe Platone, nell'esperienza umana diventa elaborazione intellettuale che si tramuta in energia problematizzante e interrogativa. Essere pensosi, significa accedere ad un abito mentale di pensiero logico in quanto

“le persone pensose sono attente, non impulsive; si guardano attorno, sono circospette, non procedono alla cieca. [...] Inoltre, la persona pensosa guarda dentro le cose, analizza, ispeziona, esamina. In altre parole, essa non accetta le osservazioni così come si presentano, ma le mette alla prova per vedere se sono quelle che sembrano essere” (Dewey, 2019, p. 75-76),

cioè chi pensa autenticamente non si accontenta delle suggestioni, è il dubbio, dunque che guida lo scorrere nel processo delle inferenze, che significa continuamente accrescere l'esperienza umana nutrendosi proprio a partire da essa. Il pensiero è fortemente ancorato ad una visione ecologico-relazionale, in quanto il processo-pensare nel presente elaborato è ripensato e ricollocato all'opposto di una dimensione che lo tratteggia come prodotto rivelato ed immutabile. Dunque il pensiero qui intende il processo complesso che genera conoscenza ed è sempre parziale e provvisorio almeno quanto è multiforme e aperto l'ecosistema in cui l'uomo si inserisce e si trova in relazione. Il pensiero genera concetti, questi danno forma alla conoscenza ma che non è circoscritta alle sole facoltà individuali; infatti, il pensiero che si fa conoscenza, si genera nei *processi* mentali, questi ultimi, mettono in comunicazione, cioè stabiliscono una relazione, due o più individualità dal momento che sono “le relazioni interpersonali [che] plasmano la mente facilitando l'emergere di nuovi stati [della mente] all'interno delle interazioni con gli altri” (Siegel, 2012, P.13). L'organizzazione e la ristrutturazione della conoscenza è sempre ecologicamente determinata (Morin, 2000) e per questa ragione l'uomo non domina dall'alto il prodotto del sapere ma è totalmente inserito in un processo di ricerca continua dei significati e quindi del sapere, nelle coordinate del milieu, nel quale il pensare è atto di responsabilità dell'uomo che è soggettività collocata nei sistemi sociali e storicamente situati. «Una testa ben fatta»³⁹ (Morin, 2000), cioè una testa che sa pensare secondo l'autore Edgar Morin, non è quella della

39 Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

tradizione che accumula il sapere come prodotto asettico, ma è quella testa situata che agisce in un processo circolare di operazioni in interconnessione ecologica. La mente, la conoscenza nello specifico, si piega come elemento emergente perché si intende un processo – non solamente un prodotto fine a se stesso – di costruzione, co-partecipata operante (Perkins&Salomon, 1989), sempre potenzialmente in ri-strutturazione che coinvolge l'uomo nella trasformazione e comprende il suo essere come apertura e comunione, in una parola relazione, per la quale la comprensione dell'umano non si può dare se non nell'«interumano»⁴⁰ (Buber, 1984). Ciò emerge molto bene nella filosofia sostenuta da Martin Buber, in quanto sottolinea come rispetto ad una semplice e superficiale relazione, il rapporto interumano definisce tutte quelle relazioni dialogiche, nel quale gli uomini che si aprono alla relazione, lo fanno con reciprocità, rispetto dell'uguaglianza in quanto umani, capaci di accogliere la diversità dell'irripetibilità di ognuno, riconoscendo il valore indispensabile dell'Altro, per il dispiegarsi di sé e di una comunità. E' proprio l'inter-, lo spazio-tempo autentico che fa da ponte tra gli uomini, in cui circola il significato compartecipato. L'uomo viene a formare (non è pre-formato) la conoscenza mediante un processo di relazioni individuali con il mondo ed è la possibilità sociale a conferire significato all'esperienza stessa, che rimescola le possibilità intellettuali di chi vi partecipa, proprio dall'incontro-scontro tra le individualità che entrano in relazione comunicativa, all'interno della *comunità* che si viene a generare. Pur diverso, l'altro co-abita il mio mondo. Il cordone ombelicale della comunità

“[...] sorge perché gli uomini provano sentimento l'uno verso l'altro (anche se certamente non senza di esso), ma per queste due cose: che tutti loro stiano in una relazione reciproca e vivente con un centro vivente, e che una relazione reciproca e vivente sia anche tra di essi” (Buber, 1984, p.90)

Immaginiamo una semplice ruota: i raggi rappresentano la vita isolata di ogni singolarità e il loro convergere tutti verso il centro designa il cuore che regge ogni singolo essere: questa è la relazione reciproca della vita associata di cui parla Buber. La comunità è costituita dall'Io e dai Tu che insieme formano il Noi, ed è la relazione che rende l'esistenza dell'uomo autentica, è un uomo capace di trascendere il solipsismo in un'azione che va all'esterno di se stesso. Il Noi è la forza che può dare una nuova e sempre diversa direzione al singolo e alla comunità in quanto esistiamo insieme agli altri cui l'Io totalizzante è il risultato della comunione, nonché di relazione con l'Altro

40 Buber, M. (1993). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg, Lambert Schneider. Trad. Ita (2014) *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano, Edizioni San Paolo.

che genera il Noi, per cui l'esperienza dell'io e dei tanti Tu; il Noi autentico è originato dal movimento centrifugo e centripeto che si genera tra le parti. L'esperienza individuale che si integra con quella che vivono gli altri suggerisce che

“[...] il corpo che dico “mio” non mi appartiene fino in fondo, ha un margine di estraneità, in certa misura mi sfugge. Certo, nell'esperienza, sia io sia l'altro siamo già interamente corpo fisico e corpo vivo, ma l'uno attraverso l'altro, ci accorgiamo di essere depositari di una profondità di cui era impossibile accorgersi da soli. Come se avvenissero degli scivolamenti dell'uno verso l'altro, un investimento di reciproche onde di senso, un lento disvelamento dell'accessibilità di ciò che pare inaccessibile” (Boella, 2006, p. 40).

La relazione nasce dall'apparizione di ciò che è fuori-di-me (Tu-Mondo) e la relazione autentica conferma e riconosce sia i tanti Tu sia l'io. La disposizione dialettica della relazionale si colloca nello spazio e nel tempo in cui il Tu si fa io e l'io si fa Tu nella comprensione della verità fenomenica che viene messa in comune, conferma l'esperienza dell'io, anche se questa non è necessariamente condivisibile dal Tu. La comunità non è altro che la possibilità di accedere a terzi significati, quelli del Noi, il cui il risultato è più della somma delle parti perché ciò che ha valore è il processo relazionale del procedimento che permette quella specifica conoscenza. E ancora, è la zona limite di connessione tra l'io e il Mondo; il Noi allarga l'esperienza dell'io e del Tu, anche esso soggetto-oggetto dell'esperienza vivente imbevuta di azioni, nonché partecipando alla relazione comunitaria per il forte legame interpersonale, il Noi riesce a dare “[...] una nuova organizzazione strutturale dell'attività pratica” (Vygotskij, 1987, p.40) umana. E' l'azione relazionale che dispiega l'essenza dell'essere uomo. Pensare, dunque generare conoscenza, è azione, cioè esercizio del fare nonché «principio di cambiamento». La comunità è la fonte vibrazionale che si muove nella *ricerca* perché spinge l'uomo sulla via dell'indagine. Secondo l'autore Pierce (Pierce, 1877) l'uomo tende a giudicarsi come sufficientemente abile al ragionamento e alla correttezza del proprio pensiero. Invece, anche alla luce dell'esempio di Socrate, sarebbe proprio il dubbio l'elemento più sottile della coscienza critica, in quanto instilla nell'uomo lo sforzo (the *struggle*) che lo conduce altrove perché lo interroga; lo spirito problematico, pregno di dolori della fatica della ricerca, porta a raggiungere un nuovo porto, con una possibilità che non si conclude mai nell'approdo in quanto “lo scopo del ragionamento è scoprire, dalla considerazione di ciò che già sappiamo, qualcos'altro che non conosciamo” (Pierce, 1877, p.3). Purtroppo, contrariamente, molti uomini tendono a considerare le proprie credenze come assolute ed immote, rimanendo fortemente ancorati alla cecità dell'io. Questo effetto potrebbe essere dato da una certa autorità, che

esonera l'uomo dal dubbio e lo lascia incatenato ad una falsa percezione e a relazioni superficiali con il Mondo. Questa tendenza è giustificata in quanto il movimento della ricerca è scomodo perché procedere attraverso il dubbio e l'instabilità, provoca disagio e insoddisfazione, dunque all'uomo conviene aggrapparsi alla fissità delle sue credenze, conservandosi.

Nella concezione arendetiana, è la natalità il momento che sancisce il realizzarsi di un qualcosa che è nuovo, mai esistito prima e che si dà nell'agire perché la condizione umana è disposizione della natura ma è anche attività, cioè operare, che comprende più generalmente sia l'essere (subire) sia l'agire nel mondo (fare). La vita umana è *vita activa* perché gli uomini sono radicati in un specifico ambiente che è dato solamente dalle disponibilità della natura, ma anche dall'orientamento attivo della vita umana verso la costruzione di significati. La vita stessa è soprattutto operare attivamente ed è il pensiero a dirigere l'azione istintuale e trasformarla in azione intelligente e "se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini" (Freire, 2002, p. 78); la vita stessa che è azione esperienziale si fa pensiero imprimendo la prima di un qualche significato e il processo di fare, disfare e rifare il mondo, sempre lo trasforma. Dare senso alla realtà in comunità significa essere inseriti in un processo di azione, parola e pensiero sempre relativo al Mondo in cui l'uomo si trova in relazione. Tra l'altro l'essere umano secondo G. H. Mead "[...] non diventa sociale apprendendo. Deve essere sociale per apprendere" (Mead, 1910, p. 693), è questo il valore che sta alla base della conoscenza e che mantiene in-azione la comunità, cioè la *pratica* sociale che è quell'insieme di azioni, consuetudini o generalmente pratiche che identificano una certa comunità e la qualificano, ed è il risultato della messa in comune di chi ha partecipato al processo di significazione, comprendendo, acquisendo e producendo un qualche cosa che diviene proprietà di tutta la comunità. Per questa ragione

"una pratica ha una vita propria. Non può essere sussunto da un progetto, un'istituzione o un'altra pratica come la gestione o la ricerca. Quando questi elementi strutturanti sono presenti, la pratica non è mai semplicemente il loro output o implementazione: è una risposta ad essi, basata su una negoziazione attiva del significato. È in questo senso che l'apprendimento produce un sistema sociale e che una pratica può dirsi proprietà di una comunità" (Wenger, 2010, p.2)

Infatti, la conoscenza non è data per sempre proprio perché il rapporto relazionale Io-Tu-Mondo è in movimento e può determinare e riconfigurare nuove ed inedite direzioni. Le caratteristiche fondanti della comunità sono l'impegno e l'impresa

comune, cioè il repertorio condiviso, ed è quindi inteso il processo di negoziazione dei significati che emerge nell'azione reciproca durante lo scambio della molteplicità del gruppo, cioè la co-costruzione di significati che si dà nel dialogo tra gli uomini che vi partecipano (Wenger, 2010). Dunque il prodotto della conoscenza è un processo relazionale.

Purtroppo, come già sottolineato con Pierce, se possiamo stabilire che la ricerca è possibile per ogni comunità, non possiamo affermare con la stessa sicurezza il contrario perché non tutte le comunità sono ricerca. Alcune si conservano e si fossilizzano, altre aperte e dinamiche, assumono il valore esplorativo e autocritico *orientandosi a*, cioè assumono direzioni, si muovono, sono in uno stato di messa in dubbio. Proprio come riflette lo spirito dell'educazione, queste ultime comunità che si danno nella ricerca, sono teleologicamente orientate a situazioni provvisorie, mai conclusive ed è anche Platone che ricorda come “*l'esistenza priva di curiosità⁴¹ non è vita umana*” (Platone, 2015, p. 213). La ricerca è un atteggiamento che si dona perché come nella caverna Platonica, l'uomo autentico, torna nella caverna da cui era uscito, il suo intento è liberare gli uomini all'interno della caverna che sono ancora incatenati nell'ignoranza che gli è stata imposta. La caverna di Platone sollecita le nature umane ad ascendere e compiersi liberamente ed autenticamente, senza prestare il fianco all'immobilità. E' questo donarsi alla vita propria e alla relazione con l'Altro e con il Mondo che costituisce

“[...] la comunità come un divenire [...] nel non essere più semplicemente uno vicino all'altro, ma nell'essere uno presso l'altro di una molteplicità di persone che, anche se si muove insieme verso un fine comune, ovunque fa esperienza di una reciprocità, di un dinamico essere di fronte, di un flusso dall'io al tu: comunità è là ove la comunità avviene. La collettività si fonda su una diminuzione organizzata della personalità, la comunità sull'aumento e la conferma della personalità nella reciprocità” (Buber, 1984, p. 218).

La trasformazione di due concetti quali comunità e ricerca, apparentemente tra loro opposti, ha generato il concetto di *comunità di ricerca* che viene assunto nella riflessione pedagogica. E' difficile poter spiegare che cos'è una comunità di ricerca senza aver abitato e preso parte ad una situazione di comunità di ricerca perché più che esistere concettualmente, si intende una messa in pratica, dunque una comunità di ricerca è anche comunità di pratica; è relazione del Noi che si esperisce generando processi e prodotti in relazione. Nelle comunità di ricerca viene esaltato il processo che porta ad un prodotto sempre relativo piegato alle trasformazioni della cornice in cui si

41 Per l'autrice sarebbe preferibile sostituire il termine “curiosità” con “dubbio” alla luce del ragionamento esposto nelle pagine seguenti che richiamano a Martin Heidegger.

situa la comunità. Possiamo dire esserci “[...] stato un giorno in passato in cui siamo riusciti a vedere il mondo piatto. Venne il giorno in cui non pensammo più a tempo e spazio come categorie distinte. E forse ci sarà un giorno in cui vedremo e agiremo secondo l’opinione che tutte le persone hanno diritto all’opportunità di sviluppare il proprio potenziale” (Sharp, 1987, pp. 14-15), in quanto la comunità di ricerca non conclude mai le sue indagini, è continua, esplorativa e autocritica (Lipman 2003). Appartiene alla condizione della vita umana, come dice anche la Arendt, in quanto la natura e i prodotti dell’uomo sono in grado di modificare l’uomo. Partecipare al processo d’indagine in comunità, significa correre un rischio. Seppur l’apprendimento contenutistico in senso stretto non sia il punto d’arrivo, si deve considerare che intellettualmente tutti i soggetti che vi partecipano, potenzialmente, non possono tornare ad uno stato precedente, saranno *trans-formati* perchè “prendere parte ad una riflessione filosofica significa divenire vulnerabili di fronte alla possibilità di nuove credenze e sistemi di credenze, che significa essere aperti alla possibilità di cambiare” (Laverty, 2005, p.168.). Il sé si espande nell’incontro-scontro con l’Altro essendo aperto alla possibilità, nella consapevolezza che da sé stessi la possibilità di giungere e generare nuove verità sono pressoché stagnati o limitate, mentre il farsi comunità apre alla verità come risultato relazionale.

Il focus si pone su un’altra caratteristica delle comunità, in quanto alla comunità di ricerca che è anche di pratica, si aggiunge il carattere dell’essere dialogica proprio perché “il momento più significativo nel corso dello sviluppo intellettuale, che dà vita alle forme puramente umane dell’intelligenza pratica e astratta, avviene quando linguaggio e attività pratica, due linee di sviluppo che precedentemente erano del tutto indipendenti, convergono” (Vygotskij, 1987, p. 43). Come abbiamo già ribadito, l’indagine che muove la comunità è sempre inserita in una cornice ben definita. Ad essere specifici sono lo spazio, il tempo e i gli uomini che partecipano a quella specifica indagine. Quando variano le componenti della comunità dunque cambiano i significati, sia precedenti che retroattive, modificando la conoscenza all’interno della comunità. Il carattere investigativo sulla quale le idee, le credenze, la verità, la conoscenza circola all’interno della comunità è la comunicazione dialogica. Richiamiamo la figura di Socrate che utilizzava la metodologia educativa dei dialoghi, costituiti da un alternarsi di domande e risposte. L’arte d’interrogarsi che usava Socrate apre al carattere inquisitivo che mette in circolo le anime che è quello dell’esplorazione mediante problematizzazione. Era lo stesso Socrate che incalzava i suoi educandi a far uscire la

loro verità, che rispondevano alle sue domande⁴² come meglio credevano. Queste domande erano frutto di meticolosa attenzione tanto che Socrate ribadisce che

“[Sceglieva] le composizioni che [mi] davano l’idea di essere più elaborate, e [andava] a fondo con le [mie] domande a loro, per capirne il senso, e insieme per imparare [anch’io] da quella fonte” (Platone, 2015, p. 171).

Nonostante Socrate poi accogliesse o respingesse secondo propria discrezione le risposte che ogni educando gli rivolgeva, nella comunità autentica che qui stiamo delineando, tutte le verità meritano di essere valorizzate perché si intendono come le verità che un uomo possiede, nonché il percorso delle sue ricerche e del suo interrogarsi; il generare presso gli altri è dono e questo processo che da personale si fa condivisione, merita rispetto perché è il risultato dello sforzo che ha condotto un uomo verso una propria verità. Le domande sono espressione della dialettica, cioè un dialogo che è dare e ricevere alla pari, in quanto si genera attraverso interrogativi, risposte, ipotesi o affermazioni che ci aiutano a conoscere come l’altro è e si affaccia nel mondo. I frutti della maieutica non sono da instillare e rinchiudere nell’esaltazione del prodotto della conoscenza raggiunto, ma è rintracciabile nel giungere ad una verità collettiva nel processo dell’aver messo in comune, ribadendo ancora una volta il carattere comunitario e “trasformativo, cioè indurre effetti concreti nella personalità dei destinatari: è tale effetto trasformativo ad aver rilievo non solo pedagogico, ma per l’applicabilità del metodo stesso e quindi per la figura conferitagli di forma specifica di una pratica filosofica” (Napolitano Valditara, 2020, p. 73) capace di mettere in movimento le anime che stanno in dialogo autentico.

La situazione dialogica si configura come atteggiamento privilegiato del pensare in reciprocità per la co-costruzione dei significati e della conoscenza. Secondo Arednt, è il discorso a dare forma all’agire perché “l’azione senza discorso non sarebbe più azione perché non avrebbe più un attore, e l’attore, colui che compie gli atti, è possibile solo se nello stesso tempo sa pronunciare delle parole” (Arednt, 2005, p. 130). La manifestazione del proprio pensiero avviene attraverso il dialogo ed è elemento relazionale. Per questo, secondo la logica proposta

“l’azione diversamente dalla fabbricazione, non è mai possibile nell’isolamento; essere isolati significa essere privati della facoltà di agire. Azione e discorso necessitano della presenza degli

42 “Ebbene, i miei scolari provano le stesse sofferenze delle puerpere, perché hanno le doglie e, molto più di quelle, sono notte e giorno pieni d’inquietudine: doglie che la mia arte appunto ha potere di suscitare o di calmare. Così dunque fanno costoro. Ma qualche volta, o Teeteto ce n’è che proprio non mi sembrano gravidi. [...] Mi sono con te, ottimo amico, dilungato tanto su questo punto, perché sospetto, e lo pensi tu pure, che tu abbia entro qualcosa e soffra i dolori del parto. Affidati, dunque a me, che sono figlio d’ostetrica o ostetrico io stesso; e vedi di rispondere meglio che sai alle mie domande”. (Platone, 1944, p. 19-20)

altri, allo stesso modo in cui la fabbricazione necessita della presenza della natura e dei suoi materiali, e di un mondo in cui collocare il prodotto finito. La fabbricazione è circondata dal mondo con cui è in costante contatto; l'azione e il discorso sono circondati dall'intreccio e dalle parole di altre persone con cui sono in costante contatto" (Arendt, 2005, p. 137).

L'uomo libero dalle catene della caverna Platonica, che si trova in una situazione che è quella della realtà-Mondo può fare esperienza, ciò si configura come luogo dell'azione generatrice e trasformatrice con gli altri uomini; la comunità di ricerca è fondata su una procedura dialettica che prende vita dalla singolarità e si sviluppa nella processualità dialogica della comunità mediante il dialogo, sempre dato nell'alterità per la quale l'incontro-scontro genera problematizzazione del Mondo. La verità che noi maturiamo nel privato non può scindere dall'elemento sociale, nonché la relazione, che continuamente rilancia l'esperienza degli uomini in un ordine che è quello dell'interumano. Possiamo concludere asserendo che il tipo di comunità autentica che abbiamo qui delineato è declinata contemporaneamente in comunità di ricerca, comunità di pratica e comunità di discorso, non di minore rilevanza resta il suo carattere legato all'apprendimento della conoscenza.

2.3 *Il dialogo che si fa filosofico*

Il dialogo che si genera nelle comunità si compie in un alternarsi di domande e risposte, può generare dubbi, perplessità, fastidio perché non vuole essere strumentalizzato, in quanto diventerebbe indottrinamento, ma resta aperto alla possibilità del movimento generativo che partendo dal personale cioè nel pensiero individuale, approda nella sfera sociale, nella dialettica con l'alterità e realizza quella che Linda Napolitano Valditara definisce «*miteinanderdenken*⁴³» cioè letteralmente pensare insieme, generare coll'altro. Comunicare è quel processo che permette di mettere-in-comune un'informazione tra individui, configurando la comunicazione come espressione di contenuti e anche come un'esperienza condivisa; comunicare è mettere in comune significati comuni (Santi, 2005). Anche Dewey riconosce e valorizza l'aspetto relazionale perché "[...] tutta la comunicazione (e quindi tutta la vita sociale vera) è educativa. Essere destinatario di una comunicazione significa avere un'esperienza ampliata e alterata, dunque una relazione che mette in comune un qualche cosa. Uno partecipa a quel che un altro ha pensato e sentito e di conseguenza, poco o tanto, ha

43 Napolitano Valditara., L. (2018). *Il dialogo socratico. Fra tradizione storica e pratica filosofica per la cura di sé*. Milano: Mimesis.

mutato il proprio atteggiamento. Neppure chi comunica rimane inalterato” (Dewey, 2019, p. 101). La comunità è tale perché gli uomini mettono in comune il mondo e come mezzo utilizzano la comunicazione ma non tutta la comunicazione è educativa. La consapevolezza della *com-partecipazione* è la base della comunità ed è quindi il valore relazionale ad essere educativo. Il mettere in comune permette di dare significato all’esperienza individuale; un codice privilegiato che permette lo scambio e la relazione tra gli uomini è l’uso del linguaggio, dunque quest’ultimo ha la caratteristica di essere al medesimo tempo prodotto e azione sociale che permette il significato congiunto; il linguaggio e l’azione fanno parte di un sistema processuale complesso cioè quello della conoscenza (Vygotskij 1987; Arednt 2005). Il linguaggio che si snoda nell’azione e reazione, attiva un dialogo che è dialettico per il valore relazionale e alla pari che si instaura tra i partecipanti. La comunità che abbiamo sottolineato si declina anche in comunità dialogica, nello specifico, utilizza come mezzo di comunicazione il dialogo filosofico e si distingue da una più banale conversazione fatta di futili chiacchiere. La chiacchiera sarebbe una situazione di parole chiusa in se stessa; “[...] è la possibilità di comprendere tutto senza alcuna appropriazione preliminare della cosa da comprendere” (Heidegger, 1927, p. 213), proprio per il suo carattere, diversamente dal dialogo, si configura come situazione manchevole di quel con-esserci, cioè del prendere in cura l’esperienza dell’altro. Dunque la chiacchiera pur avvicinandosi alla comprensione, è un mettere in comune sterile; la chiacchiera è banalità perché in essa c’è la superbia della comprensione che resta nella scorza dell’atto “[...] rifiutandosi di risalire al fondamento di ciò che è detto, è sempre, e recisamente un procedimento di chiusura” (Heidegger, 1927, p. 214), non si fa indagante, contrariamente al dialogo, nello specifico filosofico, che rimane aperto e imprevedibile con la tensione allo sconfinamento e pur sempre si mantiene in movimento.

Heidegger inoltre ricorda che lo sforzo della ricerca che si compie nel dialogo è ben diversa dalla curiosità; quest’ultima non è energia sufficientemente fertile al dialogo filosofico. La curiosità è sfuggente perché è avida nello scopo di conoscere ma non riesce ad accedere al gradino superiore e più profondo che è quello della comprensione. La curiosità muove ma per il solo interesse dell’informazione superficiale, cioè per entrare in contatto con elementi nuovi “[...] perciò è caratterizzata da una tipica incapacità di soffermarsi su ciò che si presenta. Essa rifugge dalla contemplazione serena, dominata com’è dall’irrequietezza e dall’eccitazione che la spingono verso la novità e il cambiamento” (Heidegger, 1927, p.217). La curiosità è un vedere e

incontrare il Mondo, è esigenza fisiologica della sensitività ma che manca della particolare caratteristica del comprendere in profondità ed entrare in relazione con il Mondo; il curiosare si riduce ad una mera azione stagnante che piega il pensiero ad una condizione inautentica, nonché superficiale accumulo di informazioni (Dewey, 2019). Dunque la curiosità rende una conversazione vuota, fatta di chiacchiere, e se non si muove su un piano intellettuale e relazionale, cioè verso una presa in cura delle parole capace di accendere e muovere il dialogo filosofico perché orientata alla costruzione di significato nella relazione e non si limita solamente alla superficie del Mondo.

L'impianto filosofico del dialogo che si instaura nelle comunità di ricerca non tende ad acquisire un prodotto o una soluzione ma è la possibilità di mettere a punto un processo di indagine euristico per una costruzione di significati che sia sottoposta alle coordinate topiche e diacroniche, che si compie all'interno della reciprocità sociale, privilegiando come mezzo il linguaggio

“in questo modo, il modello della “comunità di ricerca filosofica” concretizza la “matrice sociale” del conoscere filosofico, proponendosi come soggetto epistemico in evoluzione dinamica, in cui tutti i partecipanti svolgono un ruolo attivo e responsabile e contribuiscono alla costruzione di un prodotto conoscitivo comune in cui tutti si riconoscono come partecipanti attivi e costruttivi di un percorso di scoperta e di attribuzione di senso e di significato che si radica in un patrimonio di idee, di intuizioni, di ipotesi ma che si allarga, si complessifica, si problematizza grazie all'incessante lavoro del “filosofare” (Striano, 2005, p. 58).

La filosofia è quel processo che mette in circolo il sapere e che potenzialmente muove l'azione, cioè l'esperienza profonda e l'immaginazione umana, grazie al discorso ragionato e relazionale dal quale emergono nuove idee perché coinvolti in un processo congiunto (Dewey 2020, Buber 1984; Arendt 2005; Heidegger 1927). Il dialogo filosofico nelle comunità autentiche non è raggiungere una risposta ma trasformare in domanda tutte le risposte precedenti nella comunione interpersonale mediante un'esperienza dialogica e dialettica.

2.4 L'appello all'infanzia per costruire comunità democratiche

L'atto educativo diviene concreto nella formazione dell'uomo e deve pur sempre considerare l'orizzonte dell'irripetibilità della forma di ogni uomo; l'individualità che insieme si fa gruppo permette di affermare che

“l'educazione non è un processo che riguardi soltanto il singolo individuo, e neppure i singoli soggetti coinvolti in una determinata relazione educativa, essa riguarda piuttosto tutta la società. Non solo perché la società è il contesto educante che fornisce gli strumenti culturali e gli orientamenti generali, il patrimonio trasmesso dalle generazioni precedenti e le tensioni ideali

delle generazioni presenti, ma soprattutto perché promuovendo lo sviluppo umano del singolo si contribuisce al progresso culturale e umano di tutta la società. Attraverso un rapporto di reciproco arricchimento, il soggetto singolo riceve dalla comunità in cui è inserito strumenti e valori per la propria crescita e restituisce a questa quel cambiamento che la sua esistenza ha contribuito a produrre” (Iori, 2000, p. 183)

L’educazione risponde all’esigenza della crescita personale-individuale ma è intesa anche nel suo generarsi come comunità; mira ad un orizzonte non solamente d’essere autenticamente uomo come singolo ma anche di essere responsabilmente in relazione, intendendo un cammino che richiama alla liberazione dell’essere e dell’esercitare l’individuale sia il sociale. La possibilità che l’educazione apre con i suoi strumenti può favorire l’edificazione di rapporti tra e con gli uomini. Le relazioni sociali, aprono alla tensione tra particolare e universale: il loro legame è un travaglio inquieto che non può fare eccezioni e differenziazioni perché deve rispettare l’identità di ciascun singolo, ciascun singolo nella comunità e l’identità stessa di ciascuna comunità. L’educazione non è solo un aspetto privato ma è anche e soprattutto relazione e fatto sociale e non può esimersi da tale responsabilità perché riguarda anche l’

“imparare a vivere insieme, sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni o ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica” (Delors, 1992, p. 18).

L’educazione risorsa di tutti gli uomini e per il futuro chiama la persona di persone a rispondere alla responsabilità di tipo sociale: questa diventa la vita pubblica. L’uomo da solo è parziale e non può essere isolato, il suo essere è tale in un rapporto ampio, è l’uomo nella vita associata che rende il singolo uomo totale e autentico. L’esperienza individuale che si inserisce in quella sociale altera la prima, in quanto ne introduce elementi di novità che accendono e muovono nuove sfide nello stare e interpretare il Mondo. Il criterio che può liberare autenticamente alla comunione degli uomini è quello della democrazia. Al di là del significato politico, la democrazia è una forza che può ordinare e organizzare l’esperienza umana congiunta che si configura come

“l’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse, di modo che ognuno debba riferire la sua azione a quella degli altri, e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla propria, equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, razza, territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato delle loro attività” (Dewey, 2020, p. 189).

La democrazia si situa a metà strada tra l'esigenza di tutela della libertà dello sviluppo individuale e la più ampia organizzazione sociale ed è quindi forza insostituibile perché coniuga libertà e pluralismo. In particolar modo, la democrazia non deve solo essere un ideale e soprattutto non può essere imposta, ma la sua autenticità si concretizza nella possibilità, nell'esercizio e nella pratica, non può limitarsi ad una forma che mette in relazione e si con-forma passivamente e superficialmente all'altro, in quanto democrazia è responsabilità e apertura ad essere in un dialogo reciproco con l'Altro. La democrazia è viva ed è forza dello sviluppo umano capace di formare l'uomo come individuo e orientare all'esercizio dell'abitare la società con l'Altro; si pone un forte accento nel rapporto tra educazione e democrazia, in quanto "l'educazione, addirittura, arriva a confondersi con la stessa democrazia quando tutti partecipano alla costruzione di una società responsabile e di reciproco sostegno, rispettosa dei diritti fondamentali di tutti" (Delors, 1992 , p.54). Educazione e democrazia sono situazioni totalizzanti per l'uomo e per l'uomo che vive in una comunità autentica, concede la possibilità di tenere insieme le diverse parti, conoscere, ascoltare e comprendere il reale, stare in dialogo e all'occorrenza indugiare all'interno del processo di interazione sociale della conoscenza dell'alterità. La democrazia nell'educazione è lo slancio della situazione umana comune che è partecipazione reciproca nell'esperienza dell'Altro, un'esperienza con il Mondo reale che Io co-abito con l'Altro che si afferma nel dialogo, solo in questa misura c'è la possibilità di "una vera comunità, un vero essere comune si [realizza] solo nella misura in cui vi saranno veri singoli, nella cui esistenza responsabile la dimensione pubblica si rinnova" (Buber, 1984, p. 276). L'Io e il Tu che insieme formano il Noi è comunità autentica, in altre parole è la situazione di quanto "essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza" (ONU, *Universal Declaration of Human Rights*, 1948).

E' qui che si situa la proposta di un modello pedagogico che si rivolge ai singoli uomini che stanno al *cum-finis*, cioè a quel confine autentico che non distanzia ma ha la capacità di essere ponte tra le parti che mette al centro il fine che per l'appunto li accomuna e li avvicina; è quindi la possibilità di costruire comunità che sanno coniugare lo sviluppo individuale e quello dell'attività sociale, sempre nella situazione specifica della storia e dello spazio. I micro-laboratori delle comunità cui si auspica, sollecitano il rapporto dell'Io-Tu che genera il Noi, come possibilità per erigere nuovi uomini capaci di considerare maggiormente la sensibilità del contesto ecologico

imponendo un discorso mai concluso con l'Altro e di generare processi del pensare che vanno al di là dei meri contenuti. In questo senso la possibilità ultima è quella di trasformare il pensiero che è multidimensionale nell'essenza per cui si dà nel processo andando ad incarnarsi esso stesso nella coscienza, nell'essere, generando una nuova forma mentis (Lipman 2003). «Scegliere l'educazione significa scegliere la società» (Delors, 1993) e in questo senso il modello che verrà qui presentato, le logiche sopraindicate è animato dalla speranza di costruire società che partendo dalla comprensione pedagogica, si fanno nell'educazione attraverso la democrazia, chiamando anche quella categoria sociale che è fortemente radicata al qui e ora, oltre che al futuro, cioè l'infanzia.

All'infanzia, attraverso questa modalità di concepire l'Io e il Tu, si vuole restituire la possibilità di appropriarsi dello spazio-tempo in cui partecipa come soggettività; si intende promuovere un cammino educativo che possa liberare, dal travaglio dell'esperienza-Mondo, affinché non vi sia un indottrinamento che deforma ogni bambino, ma che restituisca *i cento, cento e cento linguaggi* (nel capitolo 1 si veda Malaguzzi 2021) di cui ontologicamente bambine e bambini sono dotati, riconoscendone e valorizzandone anche le differenze intersoggettive, modificando lo sguardo che per lungo tempo li posti nell'ombra e considerati semplicemente come oggetti da modellare nell'attesa del loro divenire, per adottare oggi uno sguardo basato sulla forma del loro essere in divenire, affermando il carattere dell'essenza che già lo connota come uomini. La comunità di ricerca, nelle sue declinazioni di ricerca, dialogo e pratica è una circostanza che permette alle bambine e ai bambini di accedere attivamente all'esperienza del Mondo in quanto “i luoghi sono a tutti gli effetti dei fulcri pedagogici: ci insegnano come funziona il mondo, e vivendo in essi, si forma la nostra identità. Ma vale anche il contrario: sono le persone a formare e determinare i luoghi, proprio grazie alle emozioni e alle esperienze che vi realizzano” (Rocca, 2021, p. 134). La sfida che lancia il modello della Philosophy For Children è la possibilità di luoghi educanti e sostenibili⁴⁴ che si sviluppano attraverso la comunità che si fa educante perchè capace di chiamare alla responsabilità e consapevolezza dell'intreccio multidimensionale tra uomo e contesto sociale, storico, spaziale e culturale. L'incontro generale e particolare nella comunità autentica è possibilità nel quale già dall'infanzia l'uomo possa abitare, partecipare, agire e costruire il Mondo ed esercitare la

44 Si ricorda l'obiettivo n.4 dell'Agenda 2030 che intende Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, nello specifico del presente discorso si pone il focus sul punto 4.7. Si rimanda al link che segue <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

cittadinanza per cui l'auspicio è l'esercizio dei diritti, la conoscenza e l'esperienza del Mondo con l'Altro, sempre in dialogo aperto e autocorrettivo.

La cittadinanza attiva è il risvolto possibile del coinvolgere gli uomini nel paesaggio della comunità nella dimensione della co-costruzione partecipata nella struttura naturale e sociale che non è una condizione o un risultato, ma un processo che si dà nell'«umanità condivisa»⁴⁵ incoraggiando la comunità autentica all'esserci degli altri e all'esserci proprio ad avere come orizzonte il con-fine; tutto ciò rimanda al consolidarsi di agenti capaci di rispondere alla chiamata in quanto

“per essere un buon cittadino e per sviluppare una partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica verso il mondo e l'ambiente in tutte le sue dimensioni, sono necessari coinvolgimento emotivo, impegno pratico e interesse ad imparare dagli altri, attivandosi a partecipare per un bene comune, a partire dalla prima infanzia” (Parricchi, 2018, p. 210),

Il curriculum che viene presentato è una delle possibilità tra i strumenti dell'educazione, per muoversi nella direzione di edificare comunità democratiche che fanno appello sin dall'infanzia, alla luce del discorso sostenuto nel Capitolo 1, bambine e bambini come agenti nel processo della co-costruzione di significati e generatori di conoscenza del Mondo; per questa ragione si intende promuovere la possibilità della Philosophy For Children come metodo capace di creare le condizioni per la partecipazione attiva e la garanzia dell'esercizio della cittadinanza dei bambini, incoraggiandoli a legittimare il contributo individuale tramite il legame sociale che possono elevare le loro voci in quanto

“i pensieri infantili sono sottili. A volte sono così affilati da penetrare nei territori più impervi arrivando a cogliere, in un istante, l'essenza di cose e relazioni. Ma sono fragili e volatili, si perdono già nel loro farsi e non tornano mai indietro. Così alla maggior parte delle bambine e dei bambini non è concesso il diritto di riconoscere la qualità dei propri pensieri e rendersi conto della loro profondità. A molti non è concesso neppure di arrivare ad esprimerli perché un pensiero che non trova ascolto difficilmente prende forma e respiro. Una moltitudine innumerevole di associazioni, intuizioni, connessioni e vere e proprie folgorazioni infantili restano dunque nascoste sotto terra, scavando un labirinto di canali che non arriveranno mai alla luce del sole, perché privati della dignità che nasce dal credere nella propria capacità di pensiero” (Lorenzoni, 2014, p. 11).

45 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456/PDF/265456eng.pdf.multi>

3 *Philosophy For Children*⁴⁶

3.1 *Origine e sviluppo del movimento*

E' difficile mettere a fuoco la *Philosophy For Children* – *P4C* perché è stata variamente denominata; tra le pluralità delle definizioni, di seguito ne indichiamo alcune che la descrivono come un «curricolo», un «metodo», una «proposta didattica», un'«esigenza», un'«attività esperienziale», un'«avventura intellettuale», un «programma» e altro ancora. Più generalmente tutte queste assunzioni terminologiche vogliono fissare le qualità e i tratti distintivi che appartengono a quello che possiamo definire come un grande movimento educativo, a cui Matthew Lipman ha dato i natali attorno gli anni '70 negli Stati Uniti. L'istituzione denominata *I.A.C.P. - Institute for the Advancement of Philosophy for Children*⁴⁷ è il più antico istituto ad occuparsi di *P4C* ed è stato fondato dallo stesso Lipman presso la *Montclair University* in New York. L'istituto è ancora oggi attivo per promuovere e divulgare la *Philosophy For Children* e formare chiunque sia interessato alla prospettiva. La proposta della *P4C* è scaturita all'interno degli Stati Uniti ma poi è stata esportata e tradotta anche in altre nazioni; si stima sia attiva in almeno 30 paesi, tra i quali si contano anche i cosiddetti “paesi in via di sviluppo” (*UNESCO*, 2021)⁴⁸. Alcuni paesi in cui il movimento sembra ottenere particolare successo si contano l'America Latina, alcuni paesi dell'Oriente, l'Australia, la Nuova Zelanda e molti paesi dell'Unione Europea tra cui l'Italia⁴⁹, la Spagna, la Francia, l'Olanda e il Portogallo. La *P4C* ha il merito di non essere un modello chiuso e acritico perché è estremamente sensibile alle condizioni contestuali e storico-specifiche; inoltre, ribadisce il carattere di un'attività situata non solo nel qui e ora nella comunità

46 La *Philosophy For Children* nasce come proposta pedagogico-educativa orientata ad un target di soggetti che comprende la vasta fascia dell'età infantile e dell'adolescenza. Negli ultimi anni il curricolo è stato esportato e indirizzato verso un più vasto target generazionale (dall'infanzia alla terza età) e in altri campi dell'educazione e della formazione, non solamente all'interno di situazioni didattiche ed educative ma anche di tipo extra-scolastico (tra cui menzioniamo ad esempio contesti socio-sanitari, istituti penitenziari e altro) in cui il movimento assume la denominazione più generale di *Philosophy For Community*. Particolare rilevanza è quella assunta dal curricolo nell'area delle organizzazioni lavorative, cioè la declinazione in ambito aziendale in cui la prospettiva viene identificata con il nome di *Philosophy For Company* ed incontra la necessità formativa del life-long learning. E ancora, occasioni più effimere di pratica filosofica in comunità come caffè filosofici, speed date filosofici, summer camp ed altre proposte pubbliche che incoraggiano la frequentazione del dialogo filosofico in comunità all'interno di una declinazione specifica che usa la definizione contenitore di *Philosophy for CitizenShip*.

47 Al link che segue è possibile raggiungere la pagina di riferimento dello *I.A.C.P.* di Matthew Lipman: <https://www.montclair.edu/iapc/>

48 http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/32_philosophy_for_children_web_0.pdf

49 In Italia l'importazione, la traduzione, la sperimentazione e la ricerca rispetto la sfera che orbita attorno alla *P4C* è favorita in particolar modo dal [CRIF - Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica](#). Altri importanti organismi internazionali nel panorama della *P4C* sono [SOPHIA - European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children](#) e [I.C.P.I.C - International Council of Philosophical Inquiry with Children](#).

che si trasforma nella tensione tra l'universale e il relativo ma anche nelle tante circostanze che sono prodotte dalle varie individualità che partecipano e si esprimono all'interno della comunità stessa. Alcune delle differenze nella traduzione ed esportazione del movimento tra un paese e l'altro sono segnalate all'interno del documento *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects*⁵⁰ (UNESCO, 2007). Tali differenze sono insite nei presupposti che implicano un diverso atteggiamento nell'assunzione del quadro teorico e dei tre elementi che ne stanno alla base e che tra loro sono connessi quali: filosofia, educazione e infanzia. Questi ultimi si incarnano inevitabilmente nella formulazione teorica e nella pratica della proposta così come nella conduzione del movimento e nella metodologia, sono vincolati all'età minima in cui si crede che i bambini possano partecipare a comunità di pratiche, nella costruzione e organizzazione dei contesti educativi e scolastici, e alla tensione tra la tutela per non perdere le tradizioni e l'innovazione e altro ancora (UNESCO, 2007). Di conseguenza come si legge nel già citato documento UNESCO

“va da sé che molto resta da fare perché queste pratiche si sviluppino nel mondo, ma non si tratta affatto di proporre un modello esportabile universale, che equivarrebbe a ignorare la diversità delle situazioni, la pluralità dei contesti culturali, la storia dei sistemi educativi e le politiche seguite in materia. La pluralità delle pratiche e la diversità dei percorsi pedagogici e didattici sono altamente auspicabili, poiché i percorsi della filosofia sono, per essenza, molteplici. Le strategie proposte sono diverse e le più ottimali sono proprio quelle che abbracciano la ricchezza dell'alterità” (UNESCO, *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects*, 2007, p. 45).

La *Philosophy For Children* assume nella denominazione propria dell'originaria proposta lipmaniana un significato che potrebbe essere fraintendibile; non si tratta di mettere la filosofia a servizio della comprensione dei bambini, dunque non si tratta di un insieme di conoscenze che viene esemplificato e adattato affinché i bambini possano agevolmente recepire i suoi contenuti. In questo senso la denominazione del movimento che contiene la preposizione «for» potrebbe essere fuorviante; la proposta lipmaniana della *Philosophy For Children* in questa accezione riduttiva sarebbe intrisa di un fare filosofia «per» i bambini al fine di creare uno spazio e un tempo privilegiati nell'auspicio che attraverso la frequentazione e la messa in pratica del metodo essi possano assumere nella vita quotidiana la postura metodica dell'uomo critico e del cittadino ragionevole in dialogo con l'Altro così, come della democrazia, incentivando una giusta orchestrazione delle abilità di pensiero multidimensionali per mezzo

50 Il documento di riferimento si trova al link che segue <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173/PDF/154173eng.pdf.multi>.

dell'esercizio della filosofia che è sapere capace di dare ordine a tutti gli altri saperi e conoscenze. Al contrario, quando ci riferiamo al fare filosofia «con» i bambini (Castillo, 2020; Kohan, 2006), intendiamo in particolare indicare movimenti di seconda generazione rispetto all'impianto originale di Lipman. Per uno dei più importanti sostenitori e promotori di questi movimenti, come Walter O. Kohan, la caratteristica fondamentale della *P4C* risiede nel privilegiare l'esperienza comunitaria che si definisce sulla base di un sentimento che è quello dell'imprevedibilità e dell'incertezza che consentono di considerare l'infanzia come moto primo e privilegiato con il quale esperire il pensiero e la sua trasformazione mettendo in relazione il rapporto Io-Tu che si fa Noi con il Mondo. Vi sono inoltre altre esperienze che possiamo definire di seconda generazione proprio perché il movimento della *P4C* è molto sensibile alle condizioni situazionali. Lo stesso Lipman cercò di dar ragione del funzionamento della sua proposta filosofica per – e con – i bambini alla luce delle tante diversità dei contesti, tenendo conto della variabilità di ogni situazione. Uno dei motivi che spinge a tenere in considerazione il contesto, afferma Lipman,

“potrebbe essere che il curriculum è stato originariamente scritto con l'idea di divenire la base di innumerevoli traduzioni. È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all'universalità che alla particolarità. Così può essere usato in una società di massa come la Cina, con un miliardo di abitanti, o nell'ambito di un piccolo villaggio della jungla del Guatemala, con solo poche centinaia di abitanti. Può essere adattabile ad esclusive scuole private o a scuole pubbliche, in contesti degradati, con un utenza svantaggiata sul piano economico ed educativo. In esso c'è qualcosa per tutti e per ciascuno, perché la filosofia è un metodo, non un messaggio” (Striano&Lipman, 2000, p.65).

Il metodo promosso dalla *Philosophy For Children* non è esclusivo ed unico in quanto si tratta di un metodo inclusivo, complesso e aperto alle tante pluralità dell'Essere e stare nel Mondo: esso promuove e sostiene la democrazia. In questo senso esisterebbero una pluralità di impianti e presupposti progettuali per la definizione e nella conduzione del movimento di *P4C*. Tuttavia, pur nella pluralità del movimento delle metodologie possiamo tratteggiare alcuni punti in comune: l'esaltazione della filosofia come prassi e non come contenuto acritico, la possibilità di esperire l'alterità e la condivisione con l'Altro dei tanti punti di vista sul Mondo in virtù della trasformazione del gruppo in comunità. A questo proposito, chi frequenta le proposte di *P4C* è posto in una posizione che gli permette di assumere un atteggiamento che è incarnato in uno spirito umano che è finestra di possibilità che si contrappone ad ogni forma di intolleranza, divenendo capace di affacciarsi e problematizzare il rapporto triangolare Io – Tu – Mondo dirigendo in modo armonico universalità e relativismo. In questa

accezione, la *P4C* è volta al sostegno della molteplicità delle esperienze che sono contenute nelle comunità; queste ultime, metaforicamente, rappresenterebbero il Mondo che contiene tanti altri mondi; dunque le comunità sono da intendere come crocevia della pluralità. In caso contrario si negherebbe la stessa configurazione di apertura umana e democratica che il movimento stesso intende promuovere.

La *P4C* è un movimento educativo rivolto alla categoria-infanzia e si serve della filosofia come pratica che avviene all'interno di comunità. Essa si prefigge di muovere le tante soggettività di spingere a farsi intersoggettività dunque chiede a chi vi partecipa di camminare attraverso il *cumfinis* (insieme con lo stesso fine), per “[...] dar luogo all'altro, che sembra non alludere tanto alla concessione di uno spazio fisico, quanto a quel dar luogo che significa far accadere, far vivere, generare, concepire” (Milan, 2020, p. 77). «*Dar luogo all'altro*» significa in un certo senso rendere i soggetti della comunità stranieri, spingerli a costruire qualcosa che li mette in una situazione in cui è richiesto di estraniarsi da se stessi e di assumere una posizione che è scomoda perché va oltre il sé, ovvero il luogo in cui si situa il nucleo fecondo dell'esperienza filosofica in comunità che non può avvenire se non insieme agli Altri. E' una sfida generativa che è accompagnata dallo sforzo che inizia dal movimento di uscita da sé e conduce in luoghi differenti e inediti; ecco perché *P4C* è il luogo privilegiato per poter raggiungere Altri Mondi possibili in quanto permette una maggiore comprensione dell'essere e stare nel Mondo e dunque aiuta nella riflessione, a rilevare e ri-significare il rapporto d'esperienza che si è particolare ma non l'unico possibile. Brevemente, si tratta di fare esperienza dell'esperienza altrui, tentando di riconoscere e afferrare, anche se non per forza di condividere, mondi alternativi all'esperienza personale. Per ultimo la *Philosophy For Children* implica un rapporto con la verità che non deve essere assunta come universale e monodimensionale ma che, proprio perché si rifà alle tante esperienze particolari possibili dev'essere concepita come l'espressione e il riconoscimento di realtà plurali, integrabili e mai concluse. Per questo motivo si deve rimettere in discussione, problematizzare e rendere complesso il concetto di verità e di conoscenza intendendoli come elementi mai compiutamente definiti perché sempre storicamente situati nella misura in cui affiorano come l'esito di relazione umana autentica.

3.2 *Il binomio filosofia ed infanzia*

Il movimento della *P4C* nasce dall'esperienza di Lipman, un docente universitario che si trovò a riflettere sull'impostazione scolastica vigente descrivendola come implicante una forma d'istruzione priva di pensiero. Agli occhi di Lipman infatti, gli alunni sembravano consumare passivamente una conoscenza che era ridotta ad un'insieme di informazioni superficiali e accuratamente trasferite dal docente al discente. Al contrario, secondo l'autore, la scuola dovrebbe sostenere un'educazione intellettuale per un pensiero libero e plurale anziché porre tale obiettivo come un mero prodotto fortuito del rapporto dogmatico e acritico che si instaura all'interno del sistema scolastico. Per questo motivo Lipman elaborò una proposta per tentare di sovvertire il sistema scolastico così costruito, proponendo di porre al centro la pratica della filosofia in comunità.

La denominazione *Philosophy for Children* potrebbe erroneamente rimandare ad una concezione eurocentrica in quanto, com'è noto, la nascita e lo sviluppo della disciplina hanno avuto origine in Grecia. Se qui certamente è indubbio che troviamo l'epicentro della disciplina ma è necessario anche ricordare che è solo una filosofia tra le molte possibili, poiché vi sono altre comunità che hanno sviluppato sistemi di pensiero e si sono dedicate all'attività speculativa. Sulla base di analoghe considerazioni la proposta del movimento della *P4C* promuove il filosofare come possibilità di tutti. Come scrive ed evidenzia, Marina Santi

“riguardo agli oggetti di indagine, al campo di conoscenza proprio del filosofare, la risposta non è univoca. Infatti, mentre da un lato esistono, nella storia della filosofia, delle tematiche e delle questioni generali considerate di sua propria competenza (questioni logiche, epistemologiche, etiche, estetiche, metafisiche, e così via), dall'altro lato proprio la storicità dell'argomentare filosofico rende impossibile, oltre che errato, stabilire a priori dei contenuti specifici, eternamente oggetto delle sue riflessioni” (Santi, 2006, p. 88)

Per tale ragione possiamo sostenere che il prodotto filosofico deve essere autocorrettivo, mai concluso sempre sottoposto a nuove interrogazioni, e dunque ad un processo che spinge la conoscenza a rigenerarsi nella misura in cui essa è prodotto di situazioni e di condizioni specifiche. La verità, anziché presentarsi come universale e atemporale dovrebbe essere considerata nel suo emergere attraverso la trasformazione in situazione. Il pensare in modo corretto deve essere assunto come obiettivo educativo purché tale obiettivo non sia centrato su elementi dello sviluppo, intesi nel senso strettamente come esito evolutivo, ma sulla possibilità processuale del movimento del pensiero individuale che, all'interno della comunità diventa co-pensiero. In accordo a

questo obiettivo, i frequentatori del curriculum devono essere concepiti come “pensatori ragionevoli che decidono di proposito di pensare, sanno che stanno pensando, sanno perché stanno pensando e possono persino riflettere sull'adeguatezza e sull'efficacia dei propri processi di pensiero” (Moshman, 1990, p. 342). Non si intende promuovere un rafforzamento delle strutture cognitive o delle abilità di pensiero per aumentare la prestazione della competenza e la qualità del prodotto di pensiero, bensì sollecitare processi di pensiero nei quali il pensatore prende consapevolezza del movimento del pensiero, delle sue ragioni e dei suoi giudizi in relazione all'Altro.

La scuola secondo Lipman deve assumere una mission liberale. Idealmente, sostenere il processo del pensiero dovrebbe essere un obiettivo fondato sul criterio della distribuzione e dell'uguaglianza che si contrappone ad una visione scolastica in cui vige l'indottrinamento. La *P4C* applica la pratica della filosofia all'educazione; pensare è un processo naturale e il curriculum intenzionalmente è orientato alla promozione della qualità del pensiero al fine di accendere sfide intellettuali e di sostenere delle forme umane critiche, emancipate, in relazione con l'Altro e culturalmente aperte.

“Si tratta, dunque, di un percorso intellettuale essenzialmente critico/riflessivo che scaturisce dal *disagio* e dalla *meraviglia* del presente, spinti indefinitamente nel passato e nel futuro. In questa proiezione diacronica e sincronica l'attività filosofica fa riferimento inevitabilmente ad un sistema di credenze condivise nella comunità ed ai problemi ad esso connessi; adotta il sistema di codici e di mediatori comunicativi propri di un linguaggio sociale; naviga nella storia delle idee, le smonta e poi le rimette in piedi, reinterpretandole” (Santi, 2006, p. 87).

Assumere la filosofia come strumento educativo non significa prendere in considerazione la storia del pensiero nei termini di un mero nozionismo; significa invece il filosofare nonché l'esercizio del pensiero come possibilità feconda e generatrice. Non si tratta di imparare in senso stretto i contenuti della filosofia ma di fare esperienza del filosofare. In questo modo si intende mettere in discussione il nostro essere e il nostro rapporto con il Mondo. La pratica filosofica in comunità è esperienza di non-indifferenza dell'io-Tu-Mondo che si compie attraverso l'espressione e la comprensione di giudizi che sono sempre formulati all'interno di una relazione. La filosofia nella cornice della *P4C* non è assunta nelle sue caratteristiche contenutistiche, accademiche e dottrinali ma come pratica, cioè attività ed esperienza che intende condurre attraverso un processo argomentativo e l'esercizio del dubbio, alla ricerca della conoscenza come opportunità di apertura e dialogo in comunità senza consegnarsi a forme dogmatiche del sapere. Il filosofare sollecita a mettere in luce i presupposti impliciti che circondano un uomo pre-formato, e sostenerlo nella sua consapevolezza e

responsabilità per assumere nuovi modi di significare il Mondo senza legittimare a priori una certa verità. L'esercizio della *P4C* induce a sovvertire l'ordine della conoscenza, dell'essere e dell'esperienza, andare oltre il confine della logica e dei contenuti, mettere in discussione tutto ciò che sembra indiscutibile. La pratica del filosofare getta luce nelle retrovie dei presupposti, non resta in superficie ma compone, scompone e ricompono fino a giungere all'essenza prima di ogni cosa, posto che sia possibile raggiungerla. Il filosofare è possibilità

“[...] rivoluzionaria perché mette sottosopra il pensiero, perché prefigura mondi a venire, perché pervicacemente utilizza la ragione. La filosofia è rivoluzionaria nel contesto attuale perché il pensiero per dispiegarsi deve essere lento. Essa si oppone alla velocità della società contemporanea, in cui prevale la temporalità dell'istante, dell'attimo in cui tutto viene risolto. [...] Il pensiero è lento perché percorre strade molteplici, a volte molto accidentate. L'errare della filosofia contiene la possibilità dell'errore, ma tutto ciò poco importa poiché dal riconoscimento dell'errore possono nascere altre possibilità di indagine. Non sempre i filosofi trovano la soluzione al problema da cui sono partiti. Tuttavia non è determinante il reperimento della soluzione (benché auspicabile) ma il processo, il percorso compiuto per raggiungerla. La pazienza del pensiero costituisce la filosofia, la lentezza del pensare produce mondi diversi e ricerche inesauribili” (D'Isola, 2020, p. 7).

Il filosofare all'interno della cornice del movimento della *P4C* non assume come fine il prodotto filosofico e il possesso del sapere; al contrario, promuove e sostiene lo «*sforzo*» (Peirce, 1877) e la fatica della conoscenza, anche senza risoluzioni certe e universali rispetto alla domanda assunta inizialmente; la domanda diventa l'occasione per adottare uno spirito di tipo avventuriero, non ordinario, mosso dal confronto e dal dubbio che caratterizza il dialogo di coloro che abitano la comunità. Impegnarsi nella *Philosophy For Children* “[...] significa imbarcarsi in uno spazio di pensiero disposto a capovolgersi, a rivisitarsi e ad essere altro da ciò che è” (Kohan, 2005, p. 185). Filosofare è allo stesso tempo esperire e ricercare. Una tale mossa educativa si auspica possa non solo divenire una proposta educativa all'interno delle istituzioni scolastiche ed educative ma possa espandersi divenendo un *habitus* mentale dell'uomo autentico e del cittadino democratico. La *P4C* difende un'idea di educazione rivolta a

“persone che non solo siano efficaci risolutori di problemi, ma siano tipicamente riflessive; persone curiose e desiderose di capire il loro mondo; persone che hanno un vasto repertorio di strumenti di pensiero formali e informali e sanno come e quando usarli; persone che conoscono bene la cognizione umana e come gestire efficacemente le proprie risorse cognitive; persone che sono disposte ad essere attivamente imparziali nella ricerca e nell'uso delle prove. L'insegnamento del pensiero in questo senso ampio dovrebbe essere fondamentale, se non l'imprescindibile, obiettivo dell'educazione” (Nickerson, 1989, p.44).

Chi accede alla possibilità di frequentare e praticare il movimento educativo della *P4C* è colui che potenzialmente può esercitare e generare pensiero all'interno della

comunità. Il filosofare è una organizzazione e una ristrutturazione continua dell'attività interrogativa; dunque, la pratica esperienziale del pensiero “[...] richiede di pensare alle teorie, piuttosto che semplicemente con esse, e pensare alle prove, piuttosto che essere semplicemente influenzato da esse” (Kuhn, 1989, p. 688). Una pratica della filosofia così intesa stimola ad intraprendere *un percorso educativo al pensiero che si snoda nella comunità* e che contemporaneamente assume una pluralità di declinazioni quali di pratica, di dialogo, di ricerca e di conoscenza, poiché si configura come luogo privilegiato per avviare l'azione educativa del curriculum in cui “la sfida non è tanto insegnare a pensare ma dare l'opportunità di pensare, discutere il pensiero che si sta compiendo e [...] sentirsi liberi di mettere in discussione, esplorare, esporre limiti di conoscenza o idee sbagliate senza paura del ridicolo” (Nickerson, 1988, p. 39). *P4C* assume il filosofare come tratto essenziale e caratterizzate di un processo ampio e complesso, appunto multidimensionale, quantitativo e qualitativo fondato sulla consapevolezza dei processi in atto. Si configura come un processo complesso perché si basa sull'orchestrazione di idee, concetti e azioni che vengono proposti in un rapporto co-partecipato del sapere, di conseguenza non segue più una logica di relazioni verticali ma instaura una relazione orizzontale tra tutti coloro che risiedono nella comunità.

Affinchè la *P4C* non venga ulteriormente fraintesa la denominazione della strategia educativa, bisogna considerare e valorizzare il processo sul quale si edifica tale proposta come proposta sensibile alle differenti visioni che emergono nella varietà di soggetti a cui essa si può rivolgere. Una tradizione secolare che ha concepito e costruito l'infanzia come fase della vita passiva ed incapace e ha obbligato i bambini e le bambine alla sottomissione della guida dell'adulto, ha generato un comune giudizio sull'impossibilità di offrire la filosofia ai bambini. Si riteneva che questi ultimi non fossero in grado di raggiungere l'altezza della disciplina filosofica e la filosofia doveva essere salvaguardata e mantenuta incontaminata sulla base di una lunga tradizione che l'ha destinata ad un sapere esclusivo dell'adulto dello strato elitario della società. In modo provocatorio Lipman individuava due ragioni alla base dell'esclusione dei bambini dalla disciplina filosofica:

“[...] una ragione per tenere bambini e filosofia separati: farlo significa proteggere la filosofia, poiché se ai bambini è permesso fare filosofia, essa apparirà come non degna dagli adulti. L'altra ragione è proteggere i bambini: la dialettica li corromperà, li porterà all'anarchia” (Lipman, 1988, p.2)⁵¹

51 Il riferimento ha una versione consultabile online ed è conservato presso il sito del Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica – CRIF, si può trovare al collegamento che segue: <http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/Lipman-PRATICA-FILOSOFICA-E-RIFORMA->

Dunque il movimento della *P4C* sarebbe rischioso, ma coraggioso nella misura in cui coniuga la filosofia e l'infanzia rompendo le briglie della tradizione che vede la filosofia come sapere di pochi colti e l'infanzia come categoria incapace di esperienze contemplative profonde. La *P4C* intende riconoscere e valorizzare il cammino di costruzione della conoscenza che i bambini mettono in atto alla luce di una nuova visione dell'infanzia che li vede come soggetti capaci di fare esperienza della ricerca della conoscenza nonché del Mondo e del rapporto con il Mondo; essa rifiuta l'idea di bambini-oggetti considerati come manchevoli e dipendenti nutriti dalla conoscenza adulta acriticamente e passivamente trasferitagli; al contrario essa sostiene la possibilità di un'infanzia che è agente e pensante nella misura in cui è riconosciuta come entità operosa e come categoria sociale che nella sua forma dell'esserci accede e porta il suo contributo nel processo della conoscenza in una forma dialettica. L'infanzia come momento originario dell'uomo, in cui il bambino è alla ricerca della sua forma e si orienta nella complessità e pluralità del Mondo deve lasciare libertà ad una formazione che diventa autenticamente umana perché non impone una forma, ma anzi sostiene la varietà delle unicità all'interno dell'esperienza filosofica in comunità, auspicando che i frequentatori possano esportare una tale postura di apertura umana anche in altre occasioni della propria vita. Il rischio dell'anarchia, menzionato dallo stesso Lipman, può spaventare perché rinvia al riscatto di un'infanzia che pensa, e si libera dalla gerarchia sociale che riconosce l'autorità unicamente all'adulto restituendole un posto sociale che non è più la pretesa di una sterile plasmatura per mano ed interesse dell'adulto. Per questo motivo *P4C* è una delle possibili azioni educative capaci di trasformare ciò che è naturale nell'infanzia, ma spesso lasciata all'estemporaneo, in intenzionalità educativa offrendo la possibilità di sovvertire il senso comune rispetto sia all'infanzia sia alle istituzioni educative, legittimando così un'alternativa più aperta rispetto alla tradizionale relazione docente-discente, in quanto coinvolge la complessità umana. A questo punto non possiamo pensare che il legame tra la filosofia, l'infanzia e l'educazione sia un rapporto neutro. La *P4C* ha una connotazione politica di cui devono essere consapevoli tutti coloro che intendono promuovere luoghi per *la pratica filosofica con e per i bambini*; lo spirito che intende promuovere e con il quale si mette in azione veicola una visione dell'infanzia, di bambine e di bambini, che sanno abitare lo spazio pubblico e politico, come esseri interroganti perché per natura curiosi e affascinati da ciò che li circonda. Dunque, *P4C* non relega tratti come la curiosità e lo

stupore nei confronti del mondo all'effimero e superficiale, ma li prende in consegna come punto di partenza e li rilancia intenzionalmente ascoltando e dialogando con bambini e bambine, per intraprendere quella particolare esperienza che intende promuovere il pensiero per indagare, andare oltre, non lasciando le persone nella superficie, e offrendo uno spazio-tempo inteso come opportunità che chiama all'appello i bambini. Il filosofare in comunità si genera nella tensione tra particolare e universale perchè

“[...] la forma politica delle nostre valutazioni e delle nostre finalità rimane aperta: come deve essere il mondo non lo sappiamo! E nemmeno lo desideriamo sapere, perché non ci interessa lavorare in funzione di una normativa predefinita – e nella cui definizione l'altro, oggetto di tale normativa, sia rimasto assente – che dia senso al presente dell'azione pedagogica. Educiamo per un altro mondo perché un altro mondo è possibile, perché già esiste a partire dal momento in cui pensiamo in maniera differente questo mondo, ma non sappiamo quale sia o debba essere la sua forma precisa, né pensiamo che spetti a noi definirla. Facciamo sì che il filosofare ci aiuti a pensare e a pensarci in questo mondo, a porre in questione la nostra relazione con esso, perché anche altri possono farlo. Le nostre principali motivazioni per fare filosofia con i bambini consistono nel disporre le nostre istituzioni, sensibilità e idee in modo che l'infanzia possa pensare nella maniera più libera, più complessa e più aperta possibile la forma da dare al suo stare nel mondo” (Kohan, 2006, p. 40)

Ciò significa lasciare un margine di possibilità ad alternative non ordinate e preformate in modo standardizzato, lasciare la porta aperta ai bambini che si fanno protagonisti del loro essere e fare esperienza del mondo.

Chi è in cammino ha anche bisogno di sostare e per questo motivo la *P4C* prevede uno spazio e un tempo privilegiati per la riflessione rispetto l'esperienza della vita; la filosofia con e per i bambini è educazione con forte senso emancipatorio intriso di un valore problematizzante perché non si rivolge all'infanzia con ricette o prescrizioni terapeutiche risolutive ma come sfida che tenta di restituire alle bambine e ai bambini la voce per affrontare la complessità del reale, in quanto

“Una volta nati, molti bambini vivono situazioni molto difficili: carestia, schiavitù, lavoro, incesto, prostituzione, maltrattamenti, bombardamenti, lutti, ecc. Nei paesi in via di sviluppo che vivono in pace, i bambini, molti dei quali vivono in famiglie benestanti, devono fare i conti con disaccordi tra genitori, divorzi, separazioni. Inoltre, tutti i bambini affrontano il problema della morte entro i 3 anni. Per affrontare questi problemi è possibile ricorrere al seguito di psicologi, attraverso la verbalizzazione catartica della sofferenza, ma abbiamo anche l'apprendimento della riflessione: il modo più razionale, filosofico di affrontare un'esperienza esistenziale, che consente la distanza dall'emozione, trasformando le situazioni, che il soggetto angosciato deve affrontare in un oggetto di pensiero. Questo lavoro è più efficace in classe perché è collettivo, una volta che lo studente può uscire dalla sua solitudine esistenziale, di prendere coscienza che le sue domande sono simili a quelle degli altri, questo conforta e suscita il sentimento di appartenenza a una condizione umana comune, che aiuta così a crescere nella comunità” (UNESCO, 2007, p. 6)

Il binomio infanzia e filosofia, inteso come elemento imprescindibile dell'esistenza umana, potrebbe contribuire a togliere quell'alone costruito attorno alla categoria-infanzia che è l'effetto di una concezione che vede bambini e bambine come minorità, inerti, passivi e sottratti all'esperienza dell'Essere e dello stare nel Mondo e che per lungo tempo ha definito l'infanzia come tempo vuoto, riconsegnandogli una forma, attributi e capacità proprie che si possono produrre nel confronto aperto e di dialogo in comunità.

3.3 *La conduzione delle sessioni e la figura dell'esperto*

Il gruppo che si riunisce è chiamato e sta per essere trasformato in quella particolare comunità di cui precedentemente è stato descritto. La sessione filosofica è mediata da un esperto che deve mantenere una precisa posizione e postura; infatti il moderatore della sessione ha una relazione paritetica con tutti i partecipanti della comunità che è tipicamente favorita anche da una particolare disposizione nello spazio di tutti coloro che vi partecipano, attraverso una distribuzione a cerchio o semicerchio. Chi assume il ruolo nodale del moderatore tipicamente è un adulto con formazione specifica che è parte integrante della comunità e deve ben ricordare per tutta la durata del processo che

“i ruoli vanno sempre rispettati; l'insegnante deve essere consapevole di chi è e di che cosa fa, perché se l'insegnante dovesse perdere il proprio ruolo, smarrirlo a causa del caos o del disagio, per gli allievi sarebbe difficile affidarsi e fidarsi di quello che propone; deve saper intervenire nelle situazioni, quando necessario, con presenza calma, rassicurante, sostenendo gli allievi nella capacità di gestire in modo responsabile, rendendosi sempre meno indispensabile” (Zorzi, 2020, p. 110)

L'esperto deve sapersi estraniare da se stesso per raggiungere l'alterità plurale di tutti coloro che animano la comunità, deve sapere abbandonare le sue teorie assunte come unica verità e lasciare la propria e comoda posizione per farsi straniero alle tante esperienze e conoscenze di coloro che abitano la comunità e provando a farsi ospitare e ospitare lui stesso la pluralità. Nella relazione orizzontale tra i partecipanti della comunità, l'esperto contribuisce a mantenere una posizione paritetica il più possibile neutra nella misura in cui anch'esso esprime la propria particolare forma ed esperienza del mondo – qualora necessario – ma ricordando che è privo di quella posizione che gli conferisce autorità e di poter asserire sapere assoluto e soluzioni assiomatiche. Dunque nel caso della *Philosophy For Children* la competenza dell'esperto non sussiste nella

quantità del suo sapere o nella qualità della trasmissione dei contenuti stessi nella capacità di tenere le redini dell'esperienza processuale e composita che avviene in comunità, senza imporre autorità, portando la più banale conversazione verso una dimensione filosofica e dialogica intenzionalmente orientata; inoltre l'esperto deve tenere le fila della proceduralità dei piani entro cui la comunità si dovrebbe erigere e del farsi garante di un ambiente che persegue la prospettiva democratica che anima e consolida l'essere uomini e cittadini autentici, aperti e in dialogo verso una costruzione della conoscenza co-partecipata e plurale.

Chi assume il ruolo di mediatore nella conduzione di una sessione filosofica si ritiene deve essere un esperto interno o esterno all'istituzione e preferibilmente dovrebbe essere in possesso di una formazione specifica⁵². Nel caso della filosofia per e con i bambini il comparto dei professionisti reclutati che si rivolgono all'educazione e alla didattica nell'età prescolare e scolare è priva di formazione filosofica; anche quando presente essa è strettamente connessa ad uno studio della filosofia accademica con il prevalente interesse rivolto alla storia della filosofia occidentale. Purtroppo, ciò risulta essere limitante per l'intento che persegue *P4C*, che non intende assorbire la filosofia come una dottrina ma vuole promuovere il filosofare come pratica dialogica in comunità che non può che avvenire nell'indagine insieme agli altri attraverso un processo che è esperienza e coinvolge il pensiero critico, emotivo e caring. Il dibattito sulla formazione complessa dell'esperto è aperto perché deve per poter coniugare l'identità della pedagogia, della scienza dell'educazione e della filosofia affinché l'esperto sia ben formato in tutte e tre le sfere, coniugandole in modo trasversale, per intraprendere intenzionalmente e in modo competente una discussione filosofica in comunità con bambine e bambini (UNESCO – *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects*, 2007).

L'esperto deve saper orchestrare il sistema complesso della *P4C*, che viene a configurarsi come processo dell'esperienza non ordinaria dell'inatteso, come il risultato polifonico delle tante voci che partecipano alle sessioni che danno "origine a nuove melodie ed esperienze dando forma a qualcosa di originale che modella per sempre i plasmatori" (Santi, 2016, p. 14). L'esito singolare ed inedito della contaminazione plurale; il risultato è più della somma delle sue parti, cui accedono i frequentatori di

52 E' probabile che solamente quando la *Philosophy For Children* passerà dall'essere definita come una proposta innovativa e una sperimentazione ad essere una pratica istituzionalizzata, potrà ottenere una maggiore formalizzazione anche la figura stessa del mediatore in quanto sarà delineato un profilo, un percorso e delle competenze più coerenti e chiare, in modo omogeneo almeno all'interno di uno stesso territorio nazionale.

quella specifica comunità che danno forma ad una nuova esperienza e da questa stessa esperienza saranno essi stessi trasformati.

La conduzione della *P4C* si svolge all'interno di un protocollo che suddivide la sessione in momenti essenziali in una prima fase iniziale, viene presentato un *pretesto* che viene identificato come lo stimolo iniziale di riferimento sul quale i partecipanti, tipicamente in piccoli gruppi, avranno tempo limitato a disposizione per riflettere e negoziare sul contenuto e individuando un elemento che li ha scossi tanto da meritare la propria riflessione. Gli elementi cui i bambini pongono attenzione possono essere di varia natura: interessanti o di disturbo, conosciuti o sconosciuti. Ad ogni modo i bambini sono obbligati a negoziare tra loro, ad uscire dall'egocentrismo tipico dell'infanzia e a farsi prossimi con e per l'Altro, questo primo momento risulta cruciale e fondamentale perché inizia a coinvolgere la comunità in un processo complesso e difficile che costringe alla formulazione comune di una domanda, problema o questione condivisa che è originata dall'intersezione delle varie parti che si confrontano, rispettando e riconoscendo l'Altro, dando dignità al suo essere e modo di vedere il mondo. Tutto ciò “sviluppa e rinforza nei bambini la capacità di stabilire insieme dei percorsi alternativi di discussione, che una volta scelti andranno rispettati. Così facendo si provocano i bambini a definire da soli un'agenda di discussione, anche se questo non impedisce all'insegnante di dare ad essa dei contributi significativi o di arricchirla anche con la propria opinione” (Santi, 2006, p. 145). Per questo motivo ciò che emerge dal primo confronto autentico tra i bambini è esistito di un processo di pensiero complesso cui i bambini sono protagonisti e agenti.

L'esperto deve preservare la genuinità del processo di pensiero di ogni bambino, tradurre senza tradire in quanto la figura dell'esperto è interna alla comunità, vi prende parte ma da un luogo non privilegiato e deve rispettare la posizione e relazione orizzontale con gli altri partecipanti; per questo l'esperto “[...] è interlocutore di un incontro, è un [insegnante] aperto, aperto alla possibilità di imparare, aperto alla possibilità di creare un dialogo, è un [insegnante] sensibile al contesto e agli allievi, sensibile e attento ai bisogni di ciascuno” (Zorzi, 2020, p. 129). In questo senso l'esperto non può che presentarsi come un *facilitatore* perché è colui che traccia il filo rosso tra le diverse parti ed esperienze che emergono; in questo modo, sono i bambini stessi a dare una direzione alla comunità tra le tante possibili, sono protagonisti attivi in relazione, scegliendo ciò su cui dialogare, non seguono una traccia ma sono agenti dell'esperienza e costruzione di conoscenza in quanto la formulazione della domanda o

questione iniziale sarà nelle fasi successive composta, scomposta e ri-composta. L'esperto non può programmare o prevedere con certezza quali saranno le tematiche che emergeranno dalla negoziazione tra i bambini dato un pretesto; chi orchestra la sessione deve essere ben competente per gestire quella che possiamo definire come «*improvvisazione esperta*» (Zorzi&Santi; 2020), cioè quella destrezza che afferra e conduce l'inatteso che non può essere ignorato perché definito come inconveniente, trasformandolo in un'occasione fertile che va accolto e valorizzato come opportunità perché esito di uno *sforzo* che sta richiedendo ospitalità ed è avvenuto all'interno dello straordinario incontro dentro e fuori sé tra i bambini. I percorsi di pensiero che emergono sono l'esito particolare di quella specifica comunità che inizia il cammino del pensiero in dialogo senza conoscere quale sarà la meta. Dunque l'esperto si situa in una dimensione che richiede improvvisazione scaltra, per poter stare e dare ordine all'imprevedibile.

Il risultato di questo primo processo avvia l'*agenda* che è uno strumento che va compilato dall'esperto grazie ai contributi di tutti coloro che frequentano la comunità durante tutto il cammino, l'*agenda* deve essere ben visibile a tutti i partecipanti per tutta l'intera durata della sessione perché è ricostruzione particolare di tutto ciò che precedentemente è emerso e tutto ciò che emergerà nelle varie fasi della sessione. Mappare ciò che accade all'interno del processo di ricerca è essenziale perché è la rappresentazione che tiene traccia del processo di ricerca, lo imprime e lo restituisce concretamente a tutti coloro che vi partecipano. L'etimologia della parola mappa in latino rinvia al tovagliolo o alla tovaglia; presso i fenici sembra che la «mappa» fosse utilizzata oltre che per forbire la bocca dopo aver preso parte al banchetto anche per accartocciarvi all'interno gli avanzi di cibo e portarli con sé (Treccani, 2022). La mappa è occasione per dare forma alla storia e identità a ciò che sta accadendo e che è accaduto, aiuta a significare attraverso un'organizzazione di senso del percorso del pensiero che viene a prendere quella forma particolare e si configura come restituzione evocativa, proprio come il tovagliolo lascia un pezzo a ciascuno e si fa contenitore perché non vada dispersa la memoria, attraverso il tempo dell'esperienza co-partecipata.

E' compito dell'esperto a questo punto far accedere al *piano di discussione*, capire insieme senza imporre qual è il tema o il nucleo che può essere il medesimo, trasversale oppure opposto, di quello emerso dalla pluralità delle considerazioni che si sono generate nella prima fase di consultazione e analisi dello stimolo avvenuta in piccoli gruppi. Una volta individuato il seme comune, tipicamente quello che interessa,

o sembra riconducibile alla maggioranza dei partecipanti, inizia la vera e propria fase di esplorazione, ricerca e argomentazione con riferimento ad una idea o concetti; dal pretesto ci si accinge al testo, nonché al nucleo del dialogo filosofico, lo scambio narrativo a più voci. Questo è il momento culminante e più strettamente filosofico del dialogo. Straordinariamente, in questa seconda fase si intende espandere il processo che coinvolge la comunità in un peregrinare del pensiero, in cui l'esperto si fa *provocatore* nella misura in cui libera la questione rilanciando, problematizzando e appunto provocando la comunità affinché il processo di pensiero possa rendersi sempre più trasparente e condurre chi partecipa a farsi consapevole di quella doppia ignoranza, tipica del filosofo, tra il sapere e il non sapere che insieme si supportano e richiedono nuove domande che “aprono nuovi mezzi a una comunità di indagine per sfidare i presupposti e scoprire errori, consentendo a nuove prospettive di rimodellare i presupposti precedenti sul mondo” (Mendonça, Costa-Carvalho; 2019).

Il testo che viene narrato nel piano di discussione, cioè ciò che emerge nella situazione dialogica è consegnato a tutta la comunità e il moderatore ha lo speciale compito di accogliere ciò che arriva da chi partecipa nella comunità; a questo proposito l'esperto si deve limitare ad una restituzione, non deve mai sostituirsi o svalutare ciò che emerge dalla discussione ma aiutare i partecipanti a compiere quell'atto maieutico per portare fuori il pensiero in tutte le sue dimensioni. L'esperto ospita e riceve tutto ciò che accade all'interno della comunità senza tradire, sostituirsi, farsi autoritario o interprete, in quanto non vige nessuna autorità e verità assoluta.

Al termine dello scambio dialogico, o meglio, durante la narrazione dialettica indagante che si va generando, si deve sempre fare riferimento e rendicontare nell'agenda lo stato del pensiero; via via l'esperto aggiunge gli elementi essenziali che emergono all'interno del dialogo durante la fase della discussione. L'agenda diventa a tutti gli effetti una mappa che lascia traccia del percorso, dunque del processo avvenuto in comunità. Ancora una volta, è compito dell'esperto tessere i fili del processo, che può assumere un valore pedagogicamente legittimo all'interno del curriculum della *P4C* solo quando mantiene una prospettiva inclusiva e aperta, autorevole ma non autoritaria, l'esperto deve avanzare una proposta di restituzione che deve sempre essere vagliata insieme a tutti gli altri partecipanti.

Al contrario delle mappe che indicano correttamente il cammino da intraprendere e si intendono come guide orientative, la mappa che emerge nella sessione di *P4C* può altresì avere un effetto disorientante perché la comunità di ricerca in tutte le

declinazioni che contemporaneamente assume percorre lo straordinario cammino che la conduce ad aprire piste d'indagine provvisorie e parziali, essa lascia in consegna un qualche cosa di evocativo che potenzialmente farà tornare i suoi frequentatori là e allora, sollecitando a sporgersi sempre più avanti sfidando altre possibilità e itinerari di pensiero. Così Lipman racconta e restituisce l'esperienza di Giovanna, una bambina coinvolta in un percorso di *P4C*,

“rientrando a casa, Giovanna porta con sé l'osservazione che ha fatto, riflette su di essa, su come avrebbe potuto esprimerla meglio, su come sia comunque bello che l'abbia espressa. Era stata trascinata nel dialogo, aveva superato la sua abituale reticenza e timidezza ed era stata spinta a esprimersi. [...] cercando ancora di capire cosa sia potuto accadere per muoverla tanto intensamente” (Lipman, 2003, p. 279).

P4C si muove oltre, al qui e ora, lascia in consegna a chi frequenta la comunità la possibilità di mettere una virgola e mai un punto alla questione iniziale che al termine della sessione è potuta germinare alimentata dalla co-costruzione attraverso il dialogo in comunità e che può accendersi nuovamente e improvvisamente nell'esperienza ordinaria della vita, al di fuori dello spazio-tempo privilegiato della comunità. L'obiettivo, come già dichiarato, non è l'approdo e ad una soluzione chiusa che emerge da un accordo tra tutti i partecipanti, piuttosto si considera il dis-accordo come elemento generativo e punto di ri-partenza nella misura in cui lascia aperta e sollecita le domande rispetto a ciò che intende promuovere un gruppo interrogante che percorre il dubbio per evitare di consumare passivamente soluzioni univoche. In questo senso il conduttore della sessione filosofica costruisce ponti e si può configurare come un mediatore umano e relazionale perché sa connettere e accogliere, trasformando la differenza della pluralità di visioni dell'esperienza umana in opportunità, incoraggiando il confronto aperto e dialogico tra le alternative della conoscenza ed essere nel mondo, promuovendo un clima di accettazione della differenza che è tratto distintivo della peculiarità.

3.4 *Il pensiero multidimensionale*

Tra le più importanti caratteristiche che intende promuovere e sviluppare *P4C* attraverso l'educazione in comunità di ricerca, di dialogo, di pratica e di conoscenza del pensiero; di particolare rilevanza è il loro sviluppo per un carattere più umanitario, cioè quella dimensione che guarda ad una struttura sociale più aperta e democratica nonché adotta la ragionevolezza dell'esperienza del pensiero non chiuso,

“[...] ossia governato da norme e criteri, ma anche [*come*] un pensiero che accetta la fallibilità delle proprie procedure, che intraprende pratiche autocorrettive, che tiene conto delle differenze di contesto, che è equo e, quindi, rispetta tanto i diritti altrui quanto i propri. La ragionevolezza implica, dunque, la cultura del pensiero multidimensionale” (Lipman, 2003, p. 260).

Non si tratta di intraprendere un processo che coinvolge solo la ragione pura, cioè vie cognitive in senso stretto, come il calcolo logico, ma di percorrere all'interno di *P4C* un processo che travalica e si spinge oltre la dimensione più strutturata, in quanto si appella al rischio del farsi critico, dell'apertura dell'immaginario insito nella creatività e del turbamento emotivo che comprende la cura. In questo senso, il processo di pensiero che si configura nelle sessioni di *Philosophy For Children* è *multidimensionale* in quanto l'esperienza autentica è espressione di *pensiero* che prende il nome di *critico*, *creativo* e *caring*. Il pensiero così configurato è potenziato perché un aspetto dialoga con l'altro, e dunque, il pensiero non può che muoversi seguendo una molteplicità di piani che coinvolgono mente, corpo e cuore. Contrariamente quanto sostenuto dalla lunga tradizione che distingueva e analizzava questi tre elementi come autonomi. Dunque, il pensiero all'interno della cornice di *P4C* non è considerato come un processo limitato alle abilità della mente, non è assunto come un calcolo razionale e matematico, metodico e universalmente riconosciuto nella sua procedura perché una concezione così costruita risulterebbe fine a se stessa ed escluderebbe una serie di significati che possono essere attribuiti all'esperienza in azione con la comunità, dunque fuori dalla mente intesa alla lettera, e a tutte quelle altre sfere che consapevolmente o meno, influenzano le operazioni mentali. Diversamente dalla logica matematica, la questione filosofica in comunità è un processo di pensiero contraddistinto dall'assunzione di una posizione ragionevole e relazionale del pensiero, concetti che si richiamano vicendevolmente e rendono il pensiero come qualcosa di molto più complesso, situato e orientato da più dimensioni cognitive. Inoltre, il pensiero non può che avvalersi di elementi in contrasto, dunque il pensiero si configura come una situazione contestabile perché la sua assunzione multidimensionale richiama l'esperienza creativa perché altrimenti si presenterebbe una situazione in cui all'infinito si perpetrerebbe la messa in atto di istruzioni impartite sempre eseguite medesime e lineari volte a configurare conoscenze insipide e vuote. E ancora il pensiero non può che essere compreso se non nella sua situazione *caring* poiché il suo essere condiviso produce retroazione. Il *caring* che letteralmente in inglese è l' *I care* cioè il prendersi cura non può che richiamare una dimensione che esce e va oltre il proprio essere, si tratta dunque della dimensione sociale che coinvolge e richiama la sfera delle emozioni.

Il pensiero non è un dato di fatto frutto della logica-matematica e di una proceduralità ben rigida perché ridurlo ad una tale monodimensionalità trasformerebbe il pensiero semplicemente ad un prodotto di contenuto frutto di abilità, anziché valorizzarlo come processo complesso multidimensionale.

Il *pensiero critico* è saper interrogare, chiedere ragioni e prove, fare ipotesi e inferenze grazie alla capacità di andare oltre alle vie apparentemente più logiche, convenzionali o preconfezionate. Il pensiero critico è abile in quanto è scaltro e vigile perché non si sofferma superficialmente a decifrare passivamente ma va oltre, compie un esame approfondito, cerca il significato, cioè conferendo senso alla propria forma fino a raggiungere la funzione più alta del pensiero ovvero la metacognizione⁵³. In accordo con Worley e Worley (Worley, Worley; 2019) intendiamo il pensiero critico come un processo mirato e strategico perché è definito come un processo descrittivo che intende promuovere una riflessione su, con e per i *giudizi* in quanto “giudicare significa giudicare relazioni, scoprendole o inventandole” (Lipman, 2003, p. 33) e il pensiero così costruito conduce alla formulazione di uno specifico contenuto. Dunque il pensiero critico promuove un’attenta analisi del pensiero, dal punto di vista del contenuto ma anche del suo processo, de-costruendo il prodotto nella misura in cui si considera il corso del pensiero stesso utilizzando criteri quali inferenze, etichette, relazioni, significati concettuali, distinzioni e confronti, esclusione, categorizzazione e sensibilità contestuale e così si connette strettamente al pensiero creativo che ha la possibilità di promuovere cambi di marcia rispetto a tutto ciò che è assunto come metodico e universalmente riconosciuto, portando il pensiero ad una dimensione più libera e aperta, meno lineare.

Il *pensiero creativo* è riconducibile a tutto ciò che appartiene al non noto, è la rottura con la tendenza al pensiero unico perché cerca oltre, è esito di una diversa prospettiva che apre le porte al cambiamento e dunque a nuove piste, è orientato al dare forma in modo attivo al futuro visto con uno sguardo da prospettive di vista diversificate e plurali. Il pensiero creativo, elemento contrapposto rispetto alla

53 Il termine metacognizione definisce sia il processo che governa il funzionamento cognitivo (si riferisce generalmente a decodifica, strategie, controllo dell’esecuzione e valutazione) sia le conoscenze possedute sul funzionamento cognitivo stesso, nonché il livello di consapevolezza che il soggetto possiede rispetto alla dimensione del processo di conoscenza (attiene al livello della riflessione e della verbalizzazione). Per una rassegna più completa si segnala il lavoro pionieristico Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna. Quando parliamo di pensiero critico, cui possiamo porre come obiettivo ultimo la metacognizione, è necessario considerare il livello di sviluppo del target a cui ci rivolgiamo per poter offrire, cogliere stimoli e retroazioni adatti alla struttura dell’intelligenza e della zona di sviluppo in cui si trovano i bambini considerando l’ampio panorama degli studi condotti sullo sviluppo mentale del bambino.

sedimentazione passiva e acritica, è esito delle dimensioni della fantasia e dell'immaginazione;

“si chiama così, volgarmente, tutto ciò che è irreali, che non s'accorda con la realtà delle cose e che, perciò non può avere alcun valore pratico. La verità è che l'immaginazione, in quanto fondamento d'ogni attività creativa, si manifesta in tutti – senza eccezione – gli aspetti della vita culturale, rendendo possibile la creatività artistica, scientifica e tecnica. In questo senso, tutto ciò che ci circonda e che è stato creato dall'uomo, tutto il mondo della cultura, è per intero, rispetto a quello della natura, un prodotto dell'immaginazione umana e della creatività che su questa si fonda” (Vigotskij, 2010, p. 19-29).

Di conseguenza non potrebbe esserci quell'oltre se il pensiero originario si cristallizzasse, in qualche modo, chiudendosi nella pura razionalità. Il passo che ci conduce oltre ci incammina in un altrove non esistente ma possibile; l'immaginazione che è alla base della creatività è un atteggiamento ordinario, contrariamente a quanto si pensa; è una postura che ci toglie dall'infertile perpetuazione del sempre uguale ed investe globalmente l'esistenza e l'esperienza di tutti gli uomini che accettano di sfidare il passato e l'esistente. La creatività non appartiene a pochi privilegiati geni illuminati ma è potenzialmente insita in ogni uomo. Nello specifico, la creatività come strumento di pensiero innovativo e trasformativo sostiene la libertà da preconcetti e condizioni dogmatiche del sapere. Ancora, la creatività e le sue dimensioni sostengono ed esprimono il dubbio proprio quell'aspetto che conduce la ricerca che qui sosteniamo perché è la condizione che permette di produrre, essere in azione e contemplare non solo un modo ma sfidare l'unicità come regola per aprirsi a tutte le possibilità e ciò esprime una posizione in cui “la fantasia, l'invenzione, la creatività pensano, l'immaginazione vede” (Munari, 1977, p. 15). Il presupposto immaginifico è la premessa ad un mondo non unicamente preformato in modo standardizzato, nonostante la creatività non sempre sia realisticamente possibile ma almeno ci conduce ad assumere una postura che incarna uno spirito libero da condizionamenti perché capace di legami inediti, di creazione e scomposizione continua. Lo spirito della comunità filosofica incarna il pensiero creativo, come ci ricorda anche Bruno Munari (Munari, 1977), la creatività deve per forza trovare la sua esplicazione nello scambio collettivo in quanto la ricerca della novità ha almeno due risvolti: può essere assunto come elemento di novità per uno o per pochi oppure essere una novità per tutti e l'accertamento avviene solo nella dialettica della comunità. In questo senso la creatività non è elemento assoluto ma è complessità e relatività in quanto è espressione del linguaggio di una specifica forma umana che è solo una parte del possibile, dunque le formulazioni del pensiero creativo sono parziali ma non per questo si devono escludere oppure ordinare gerarchicamente,

privilegiando un atteggiamento integrabile affinché la loro espansione all'interno del dialogo possa permettere un allargamento dell'essere e dell'esistere nel Mondo con l'Altro. A questo proposito la creatività richiama l'alterità dunque il *pensiero caring*.

Quest'ultima dimensione del pensiero multidimensionale è traducibile in italiano come quel processo di cura orientato dalla premura verso qualcuno o qualcosa (to care) ed include l'interesse per l'atto di pensiero stesso in quanto “il loro essere più o meno preziose deriva dal nostro caring, ossia dalla nostra *accurata* distinzione del loro valore” (Lipman, 2003, p. 285). In una comunità di ricerca la dimensione caring del pensiero si auspica possa emergere nella cura per il dialogo filosofico con e per l'alterità. Il giudizio critico e creativo viene dunque influenzato ed ordinato anche dalla componente di giudizio e dell'attribuzione di valore legata alla sfera emotiva, nonché quella del caring, in quanto si tratta di una manifestazione sociale del pensiero (Siegel, 2012). I giudizi che influenzano l'elaborazione del pensiero, lo orientano a muoversi in un processo che chiama in causa anche la sfera che costituisce le emozioni affinché un dato elemento possa assumere rilevanza, positiva o negativa che sia, e questo fa scaturire un processo di risposta. Giudicare è reagire. Se scomponiamo la parola «emozione» al suo interno si richiama una dimensione che orienta verso un'azione, una risposta concreta dunque è «comprensione interpersonale» (Sharp, 2014), un atto di non-indifferenza verso l'Altro svolto nella pratica. Il pensiero caring è la componente del processo che ci orienta, in modo consapevole o meno, verso la relazione autentica con l'Altro e con il Mondo che fa assumere al pensiero la dimostrazione pratica del nucleo democratico insito in un pensiero così organizzato. Il pensiero caring assume il valore etico di proliferazione culturale perché quando si trasforma un gruppo costituito dalle tante singolarità umane in una comunità di ricerca, di pratica, di dialogo e di conoscenza, le tante dimensioni culturali dell'essere ed esperire il mondo assumono particolare sensibilità, e dunque l'incrocio delle diverse forme narrative del pensiero

“[...] suggerisce, quindi, che quelli di noi che cercano di connettersi anche quando le differenze sono vaste, dovrebbero almeno considerare di allontanarsi dal tipico percorso filosofico dell'interscambio critico e muoversi verso il tentativo di acquisire una comprensione più profonda dell'altro cercando di tirare fuori l'*impalcatura* della ragione delle loro posizioni, pur essendo radicalmente aperti all'altro che visita le nostre” (Chen&Gardner, 2020, p. 15).

Se la comunità di cui stiamo trattando si limita ad un esercizio *irragionevole* di superficiale conversazione si perde la possibilità di accedere ad un piano del pensiero come processo mediante il dialogo filosofico che fa circolare e delibera sui contenuti del pensiero stesso attraverso una struttura complessa, appunto multidimensionale, che

chiama in causa il giudizio critico, la possibilità utopico-trasformativa e l'apertura all'alterità. Perseguendo la dimensione che regola il curriculum nonché la configurazione in comunità che assume una postura di ricerca nella messa in pratica, mediante il dialogo filosofico lo scambio della conoscenza, si innalza e apre alla possibilità di raggiungere il massimo criterio del pensiero nonché la *ragionevolezza* e al contempo la massima aspirazione verso una postura sociale aperta e plurale cioè la *democrazia*. Il pensiero multidimensionale che si snoda nella criticità, della creatività e dell'aspetto caring si inserisce in un un processo di oggettivazione ma è pur sempre definibile *wayward* (Lipman, 1987) in quanto non si accontenta mai e problematizza il prodotto e il processo del pensiero, in questo senso accompagna la continua ed interrotta ricerca sostenendo lo sforzo di perseguire il dubbio (Peirce, 1877): dunque il pensiero in questo senso non è fine a se stesso ma sollecita una formulazione consapevole di giudizi autocorrettivi secondo la struttura complessa e multidimensionale che tentano di sradicare quell'ideologia della conoscenza come incontrovertibile, affinché invece sia promossa una postura discutibile in comunità come luogo di possibilità dello scambio della libertà intellettuale.

3.5 *Limite di P4C: l'aspetto della valutazione*

Valutare significa formulare un giudizio, cioè attribuire un «valore» che intende conferire significato, nel nostro caso specifico all'azione educativa promossa. La valutazione nel panorama della pedagogia e della scienza dell'educazione è quel momento caratterizzato dalla verifica che fornisce e restituisce il processo educativo considerando la discrepanza con la situazione iniziale precedentemente immaginata e confrontandolo con il processo realmente svolto e conseguito; è ricognizione e analisi profonda di senso tra l'ideale e il reale. La valutazione è imprescindibile all'interno di ogni mossa educativa perché è quella situazione di riflessione, analisi complessa, che innesca una sorta di retro-azione che chiama il professionista, nel caso specifico della *P4C* l'esperto che ha condotto la sessione, a ripercorrere il cammino compiuto (dall'ideazione, passando attraverso il processo e le procedure, fino agli esiti) ad analizzare l'intervento educativo promosso affinché non rimanga fine a se stesso. La valutazione educativa è un momento di riflessione problematica perché coinvolge capacità di analisi che intende quantomeno riflettere sull'estensione o meno del

cambiamento intriso nell'azione educativa proposta, la coerenza di quanto *pro-gettato* verificando i risultati conseguiti, rilevare errori e punti di forza della procedura e del processo possibili piste aperte al futuro. Le due grandi categorie di metodi di valutazione educativa vedono da una parte un sistema di misurazione o quantificazione che prevede l'uso di strumenti quantitativi per la valutazione, e dall'altra un sistema qualitativo che preferisce la narrazione dunque un sistema di valutazione più aperto e flessibile che non incasella l'umano nei parametri della contabilità.

Nella situazione pedagogico-educativa della *P4C* il momento della valutazione si fa critico e spesso limitante a causa della dimensione molto complessa e articolata. Infatti, la scelta di uno strumento quantitativo anziché qualitativo può limitare la complessità dell'esperienza educativa in comunità di ricerca, di dialogo, di pratica e di riflessione, in quanto il rischio è quello di considerare e privilegiare un aspetto piuttosto che l'altro vista la natura complessa del curriculum che coinvolge aspetti delle strutture cognitive e aspetti della costruttività socio-ecologica (Santi, 2006). Invece, la scelta qualitativa, proprio per la struttura complessa del curriculum avrebbe una pretesa più olistica ma l'estrema complessità che rende il curriculum così ricco, cui ne consegue una difficile e critica ricognizione per via del così ampio processo che è in gioco nell'azione promossa nella pratica di *P4C*.

Nei primi anni della diffusione del curriculum gli strumenti valutativi in uso nel campo delle scienze umane erano principalmente di tipo quantitativo. Si è ipotizzato che tale scelta sia stata dovuta all'origine americana del curriculum stesso cui è caro un sistema di valutazione del rendimento scolastico basato sul calcolo matematico e che in particolar modo privilegia la dimensione della struttura cognitiva, cioè il focus si lega soprattutto alla rilevazione della competenza del pensiero degli studenti coinvolti nelle sessioni filosofiche. Il privilegio della valutazione delle abilità cognitive deriva dall'assunzione di strumenti di tipo psicometrico che per loro costruzione tendono a restituire un parametro normativo del pensiero riducendolo a quelle che possiamo definire skills che potenzialmente fornivano un resoconto delle competenze dei discenti coinvolti nella partecipazione delle sessioni filosofiche, cui alla luce dei risultati conseguiva una promozione volta ad analizzare il valore d'impatto di *P4C* come possibilità per implementare e rafforzare le capacità base – leggere, scrivere, far di conto – e del rendimento generale di altre discipline scolastiche. Con queste finalità, il primo test costruito ad hoc è il *New Jersey Test of Reasoning Skills* sviluppato nell'area di ricerca del *Montclair State College*, costituito da 50 items che si proponeva di

misurare 22 abilità cognitive di pensiero. La possibilità insita nella *P4C* così valutata, secondo parametri matematici legati all'abilità di pensiero propende all'ottimizzazione del rendimento scolastico. Il limite della valutazione quantitativa nell'ambito della *P4C* è costituito dalla tendenza di piegare i risultati del curricolo come prodotto per identificare il livello di sviluppo dei soggetti coinvolti e vagliare l'uso di *P4C* come possibilità per migliorare le prestazioni scolastiche tralasciando tutta la complessità in senso umano, democratico e sociale che intende promuovere.

Negli anni, evidenziati i limiti e la relazione diretta che la valutazione quantitativa così impostata che intendeva intrattenere correlazioni per verificare e promuovere il miglioramento delle prestazioni scolastiche, insieme alla diffusione in altri contesti e situazioni culturali, si è avviato un processo volto ad assumere strumenti qualitativi per la valutazione delle sessioni rispetto all'azione educativa delle pratiche filosofiche in comunità proprio perché il "filosofare in classe non ha come scopo il perseguimento di certe abilità predeterminate e non può ritenersi esaurito o esauribile in un apprendimento essenzialmente formale, scollegato dai processi e dai contesti di conoscenza" (Santi, 2006, p. 151). Assumere una posizione qualitativa, dunque narrativa e maggiormente olistica e aperta alla comprensione, nel caso specifico della *P4C*, permette di costruire indici valutativi attorno alle categorie relative alle modalità di come pensa chi frequenta le sessioni filosofiche ma intende porre attenzione processuale, in particolar modo alla costruzione del pensiero co-partecipato e alla condivisione della conoscenza. Se la valutazione quantitativa tende ad una misurazione di prodotto, cioè si riferisce alle prestazioni e alle competenze, trascurando il processo che avviene nella dimensione sociale del pensiero, lo strumento qualitativo della valutazione in *P4C* si ritiene possa essere maggiormente orientato ad un'integrazione multimetodo capace di analisi delle sequenze generate nel processo quali le abilità cognitive come risultato dell'esperienza in comunità e dunque mette in luce spiegando, comprendendo in profondità e conferendo significato all'intricato rapporto delle condizioni socio-contestuali e dello sviluppo della struttura cognitiva, creativa e caring nell'esperienza di «*educazione al pensiero*»⁵⁴ (Lipman, 2003).

La valutazione qualitativa delle pratiche filosofiche si accorda ad una visione maggiormente costruttivista del pensiero, in quanto nella comunità di ricerca tutti coloro che sono coinvolti hanno la possibilità di esprimere la propria struttura cognitiva, nella

54 Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (second edition). Press Syndicate of the University of Cambridge. Trad. it. *Educare al pensiero*. Milano, Vita e Pensiero.

dimensione individuale raggiungendo la dimensione sociale; dunque non può essere tralasciata la forma di socializzazione come il più alto grado del pensiero, a partire dalla struttura dialogica, argomentativa, ragionevole ed interrogante del processo generato in comunità che da forma a quella «zona della costruzione», come luogo in cui avviene la negoziazione sociale dei significati: dove insegnanti e allievi si «appropriano» delle reciproche operazioni e interpretazioni, con una conseguente negoziazione e condivisione degli scopi” (Pontecorvo, 2004, p. 92).

E' consigliato per un'efficace valutazione di qualità (Santi, 2006), nel rispetto delle norme vigenti relative alla privacy, audioregistrare le sessioni filosofiche in comunità perché al termine si possa trascrivere e analizzare il testo generato nel dialogo. Qualora possibile, è ancora più consigliato l'uso di videoregistrazioni, in quanto ciò fa accedere anche ad una sfera superiore e più ampia nonché al contesto e alle dimensioni corporee del non verbale. Inoltre, tutto il materiale prodotto dai partecipanti della sessione durante la sua conduzione come ad esempio l'agenda, i prodotti dei bambini come disegni o stralci scritti, annotazioni dell'esperto o altro, contribuiscono alla valutazione e vengono a configurarsi come materiale da prendere in considerazione per la codifica, analisi, interpretazione e valutazione in modo completo e sistematico.

Brevemente, la valutazione nel caso del curriculum della *P4C* è analisi profonda e interpretativa del testo, cioè considera l'aspetto multidimensionale del pensiero che si intesse e genera nel dialogo tra i partecipanti, in stretto rapporto al con-testo e che ha una relazione capace di influenzare la prima dimensione. La valutazione nella cornice della *P4C* non dovrebbe solamente essere relegata all'esperto come pratica riflessiva che apre l'opportunità di apprendimento e crescita professionale ma deve aprirsi anche ad una valutazione ed autovalutazione che coinvolge i «giocatori in gioco» (Cosentino, 2012). Questi ultimi si trovano inseriti e partecipi all'interno di un processo a cui danno una forma particolare attraverso pratiche in comunità e in dialogo, ne sono i principali protagonisti e dovrebbero essere sollecitati all'espressione di un giudizio, in cui anche quest'ultimo momento si trasforma in occasione che tocca le corde del pensiero multidimensionale e incarna lo spirito etico e aperto alla conoscenza del curriculum stesso. A questo proposito la riflessione nonché il momento valutativo di *P4C*, dovrebbe considerare sia una valutazione di tipo interno (coloro che sono coinvolti nella comunità) sia una valutazione di tipo esterno (tipicamente mossa dall'esperto che

conduce la sessione) perché “ogni [classe⁵⁵] è una sorta di organismo vivente, a cui ciascuno prende parte reagendo al contesto delle relazioni reciproche. Il paradigma della complessità ci insegna che chi osserva altera sempre ciò che osserva, con la sua sola presenza” (Lorenzoni, 2014, p 217) dunque si può sostenere che l’osservazione esterna sia parziale e indebita rispetto alla dimensione interna, che è e richiede ci si possa avvicinare ad un’attribuzione di valore con un senso più complesso, problematizzante e sistemico.

P4C è piena e si costituisce di un intricato nodo di elementi che emergono e lascia aperto il dibattito rispetto alla tipologia di metodi e di strumenti da adottare per poter qualificare una così complessa azione educativa che chiama in campo molte variabili e dimensioni; dunque si consiglia di scegliere e identificare l’area d’impatto su cui si intende promuovere trasformazione perché la valutazione possa essere scelta criticamente, in accordo con la postura prescelta, in modo consapevole rispetto a tutti quegli obiettivi che ogni esperto si prefigge o meno di conseguire o perseguire, quando si tratta di proposte educative legate al curriculum della *Philosophy For Children*.

55 Nel presente elaborato, si preferisce riferirsi alla terminologia della *comunità* intrisa di tutte le declinazioni che al contempo assume, anziché rinviare a quella di *classe* così come contenuto nella frase citata da Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica: Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio Editore.

4 La visuo-immagine tra confini e sconfinamenti per la pratica filosofica con e per i bambini

4.1 Il pre-testo di visuo-immagine, contesto e testo

Lipman, il fondatore della *P4C*, si è impegnato nella stesura di una serie di pre-testi narrativi che si snodano tra avventure e disavventure di vari personaggi. Ad ogni testo è attribuita una specifica età di destinazione: indicativamente le elaborazioni lipmaniane offrono stimoli narrativi per la pratica della filosofia ad un target che comprende una fascia d'età dai 3 ai 18 anni. Lipman ha rifiutato che i suoi pre-testi narrativi originari fossero affiancati da una narrazione per immagini ma in questo modo come sottolinea K. Murrells, tra le prime studiose a promuovere la filosofia a partire dagli albi illustrati, ha criticato i pre-testi lipmaniani costruiti ad hoc perché si dimostrano essere “[...] romanzi [che] modellano i bambini che sono "normali", ma raffigurati come dovrebbero comportarsi e pensare se fossero filosofi” (Murrells, 2016a, p. 70). Forse questo è un errore lipmaniano perché portato alla sua massima declinazione sottolinea un limite che potrebbe far sgretolare il progetto pedagogico dell'educazione al pensiero necessaria dall'infanzia per contrastare la tradizione; Lipman inoltre ha curato e affiancato a queste produzioni narrative un manuale rivolto agli esperti in cui si delineano le principali domande e i possibili dubbi che potrebbero trasformarsi in questioni filosofiche, sottolineando gli snodi tematici e concettuali che abilmente l'autore ha tentato di tematizzare nei testi, che ha l'intento di essere una sorta di linea guida e numerosi spunti di cui l'esperto può servirsi per intraprendere l'esercizio del dialogo filosofico con i bambini. Tale impostazione conserva il rischio, plausibile ma non totalmente prevedibile, di ricadere nel possibile modellamento sia degli esperti sia di coloro che partecipano alla comunità: di fatto una mossa che si avvicina nuovamente a quella tipica situazione della tradizione e della conoscenza passiva (Murrells, 2016a); probabilmente questa scelta evidenzia come Lipman sia stato troppo ancorato alla matrice pragmatica e metodica di Dewey, autore di sua ispirazione.

Come già sottolineato nel capitolo precedente, l'originale progetto lipmaniano della *P4C* è mutato e negli ultimi anni si sono creati molti movimenti di seconda generazione che hanno sviluppato diverse concezioni rispetto alla possibilità educativa della filosofia per e con i bambini. I nuovi studi sull'infanzia, dalla quale a cascata dipendono impegni politici e pedagogici, hanno contribuito a sviluppare e promuovere

l'infanzia come condizione esistenziale e agente, parte integrante della società; da qui emerge il grande interesse e sviluppo nell'area della letteratura per l'infanzia, in particolar modo rivolto al mondo dei *picturebooks*, cioè degli albi illustrati, che ha aumentato la sensibilità verso una produzione di testi destinati all'infanzia molto più attenta e complessa, capace di restituire al bambino la possibilità di accedere ad opere letterarie ed esperienze estetiche di un certo spessore, non essendo poi l'esperienza della bellezza così lontana dal quotidiano di ognuno di noi, bambini compresi. A tal proposito Marnie Campagnaro ci suggerisce come l'esperienza estetica per l'uomo sia definibile come

“[...] una dimensione fortemente immanente all'azione educativa, proprio come nella lettura. L'estetica, infatti, non afferrisce unicamente all'ambito della fruizione artistica; essa non è limitata ad alcuni rari momenti “extra-ordinari” di incontro diretto del bambino con il mondo dell'arte in luoghi deputati, quali la lezione di educazione all'immagine, la visita al museo o a una mostra di pittura. Essa tocca direttamente l'individuo e ne connota l'agire” (Campagnaro, 2012, p.14)

La deformazione alla quale la cultura occidentale ci ha condotto è quella del “*far vedere*” che sempre più si dissolve nell'effimero del superficiale, di un consumo passivo degli stimoli che gli uomini riescono a captare oggigiorno in una società che è profondamente basata su una continua ed incessante presenza di stimoli visivi. Ciò che si presenta ai nostri occhi, ciò che ci viene mostrato però non è qualcosa di neutro ma è sempre dato come prodotto carico di significati. Infatti, “non possiamo distinguere l'immagine comprensibile da quella incomprensibile se non nella relazione e nel contesto” (Dallari, 2008, p. 161), anche ciò che si inserisce nell'area del linguaggio visivo non può che essere prodotto della costruzione sociale e quindi essere l'esito e l'interpretazione proveniente dalle forze di un certo contesto.

Anche i libri, di parole e di immagini, sono prodotti di tipo culturale e come tali si prestano ad essere al medesimo tempo *testi* cioè elementi che si costruiscono sul linguaggio delle parole scritte o sul linguaggio dell'immagine, ma anche *contesti*, in quanto rispecchiano il prodotto ideologico di una determinata cornice spazio-temporale che li ha prodotti. Nonostante l'interesse per la pubblicazione e cura di una certa letteratura rivolta all'infanzia, si sottolinea il limite di come questa tipologia di testi soggiaccia all'infanzia come destinataria ma non come autrice; se i testi non possono prescindere dai contesti, gli esperti che si rivolgono all'infanzia devono prestare elevata attenzione e sensibilità nella costruzioni dei testi perché “[...] le rappresentazioni

romantiche e idealizzate dell'infanzia fanno ancora appello alla nostalgia degli adulti e sono ancora rappresentate in molti libri illustrati” (Salisbury&Styles, 2021, p. 75)⁵⁶.

Le narrazioni figurative si esprimono in un linguaggio grafico che rispecchia un certo contesto di produzione ma resta aperto al contesto di ricezione del lettore nel nostro caso dai bambini e dalle bambine; si prestano ad essere polisemiche perché i significati variano in base alla relazione particolare che ogni lettore instaura e cioè si prestano ad essere il luogo fertile per quell'incontro a più voci per intraprendere l'attività filosofica, l'esperienza circa l'esistenza. L'immagine stessa assume significati diversi se posta di fronte a persone diverse che vedono e descrivono in modo differente ciò che vedono e ciò che immaginano. Questo ci suggerisce che dovremmo rivalutare e rifiutare quell'idea ingenua e comunemente diffusa che considera le immagini come linguaggio universale perché “questo luogo comune non è del tutto corretto. Un'illustrazione non ha nulla di naturale, è un'interpretazione culturale del mondo che ci circonda. Una quantità enorme di codici culturali si annidano tra le sue linee e i suoi colori. [...] Vedere non significa capire” (Castagnoli, 2019)⁵⁷.

E' Giovanni Amos Comenio nel 1658 ad organizzare quello che riteniamo il primo albo illustrato rivolto all'infanzia: l'*Orbis sensualium pictus*, ancora oggi studiato dall'iconologia didattica, che mette in relazione parole e immagini. Nonostante le forme illustrative realizzate da Paulo Kreutzberger siano legate ad un certo realismo che rende il testo più simile ad un catalogo che mostra come si scrive e quale sia la forma “corretta” del referente, rimane un primo tentativo che sottolinea l'importanza di non lasciar sfuggire quel mondo sensibile in cui il bambino è immerso, anche nella fase di apprendimento e di sviluppo. E' oggi impresso nella già citata *Convenzione dei Diritti Infanzia e Adolescenza* (ONU, 1989) l'auspicio che bambini e ragazzi possano accedere e poter fruire di canali di espressione plurali in quanto “il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo” (ONU, *Convenzione Diritti Infanzia e Adolescenza*, 1989). Purtroppo, almeno in occidente, la narrazione testuale viene adoperata con forza prepotente sulla narrazione di tipo visuo-

56 E' possibile consultare online il testo di riferimento al seguente link https://archive.org/details/Childrens_Picturebooks_The_Art_of_Visual_Storytelling_by_Martin_Salisbury_Morag/page/n75/mode/2up?view=theater.

57 E' possibile consultare l'articolo in lingua francese al link che segue: <https://journals.openedition.org/palimpsestes/3393> oppure consultare la traduzione italiana presente nel blog dell'autrice al seguente indirizzo: <http://www.lefiguredeilibri.com/2019/09/18/sorbona-palimpsestes-castagnoli/>.

immagine e ne diventa quasi una sorta di guida con cui leggere le immagini, e contrariamente il «*silenzio*» delle sole immagini costringe ad estraniarsi dalla forma comoda e preformata, non esiste una strada già battuta per poterle leggere: le immagini aprono e richiamano il reale fino alla possibilità dell'oltre perché “le figure illustrano, illuminano, rendono visibile ciò che a parole viene senz'altro descritto e narrato. [...] Consapevole di minare forme testuali di cui il lettore ha conoscenza, il libro [di immagini] fa appello alla biblioteca interiore e immaginaria di ogni lettore e produce esplosioni semantiche e poetiche di fortissima intensità” (Terrusi, 2019, p. 113). Se il testo narrativo di parole imbriglia con più probabilità preformando e circoscrivendo il pensiero, contrariamente il testo narrativo di immagini ha una forza maggiormente interrogante, sfidante e aperta a combinazioni inaspettate, a condizione che si mantenga il principio di libertà con la consapevolezza che le immagini non ci forniscono una soluzione, dunque è un linguaggio che va indagato ed interrogato: l'alfabeto della visuo-immagine è segreto e suscita l'attenzione dei bambini perché apparentemente si tratta di una situazione «*illeggibile*» che si piega a metamorfosi che mai può raggiungere una certa conclusione, le immagini sono elementi correttivi proprio come dovrebbero essere le proposizioni nel testo della *Philosophy For Children* e soprattutto la grafica non ha un solo sistema di interpretazione, appartiene all'esperienza e alla relazione immagine-mondo-persona/e-contesto.

Alla luce di ciò, nel movimento della *P4C* alcuni propongono l'*albo illustrato* come pretesto stimolo per le sessioni filosofiche con e per i bambini: accuratamente ragionato nelle sue parti visibili e testuali, diventa un mezzo capace di catalizzare la narrazione su due piani quali la narrazione attraverso il testo scritto e la narrazione attraverso la forma iconografica dell'immagine che sviluppa una particolare forma letteraria. Ancora più radicale è la possibilità di proporre pre-testi che si mostrano, che si vedono e poi si narrano, anche in questo caso qualora le immagini risultino essere pregnanti e accuratamente ragionate⁵⁸. Quando intendiamo definire immagini ragionate e pregnanti rivolte all'infanzia stiamo esprimendo la possibilità per i bambini di accedere ad esperienze estetiche che non siano intrise di infantilizzazione.

All'interno della dimensione nel settore della ricerca per la letteratura per l'infanzia in Italia identifichiamo i libri di sole illustrazioni offrendo un'esperienza narrativa di visuo-immagine molto profonda perché la sua gravidanza visiva si prefigge

58 Una certa sensibilità è dimostrata da Andersen, che annualmente rilascia tra le numerose categorie in concorso, il premio italiano per l'illustrazione nel campo della letteratura per l'infanzia.

di attirare “il bambino in modo da spingerlo a soffermarsi sulle immagini, a esplorarle pian piano, a sviluppare quel modo di guardare lento e curioso che né televisore né videogiochi o computer incoraggiano” (Dal Gobbo, 2008, pp. 50-53)⁵⁹; parole e immagini si fondono e confondono insieme per restituire quella possibilità di «*pensare per parole, pensare per immagini*».

Per fare riferimento a quest’ultima tipologia di letteratura per l’infanzia si utilizzano due possibili termini: uno sembra suggerire una mancanza in quanto si utilizza la parola *wordlessbook*, appunto senza parole, oppure si utilizza il termine *silentbook* che richiama ad una dimensione in cui vi è una certa assenza di “rumori”. A differenza dell’Italia, il contesto tedesco utilizza il termine *Wimmelbucher* che possiamo tradurre letteralmente come “libro brulicante”, a dimostrazione del fatto che è pieno, pullula di qualcosa che deve essere scovato e per questo motivo si presta molto bene ad essere utilizzato come stimolo per mezzo del quale intraprendere le vie della filosofia fin dall’infanzia perché le

“figure [sono] capaci di catturare l’attenzione e invitare alla sosta: una sosta che nasce dallo stupore della visione ed è alimentata dalla particolare sensibilità di ciascuno e dalla naturale propensione alla ricerca del significato che ci spinge a ipotizzare associazioni e collegamenti che ci spingono a ipotizzare associazioni e collegamenti di varia natura tra i segni del visibile (gli elementi di cui la figura è composta), le nostre conoscenze e le nostra esperienza e visione del mondo” (Negri, 2021, p.182).

La lettura degli elementi di visuo-immagine richiede uno sforzo (Pierce, 1978) maggiore, in quanto i libri senza parole non forniscono risposte, non contengono espressioni verbali che forniscono delle informazioni o istruzioni, per loro natura non hanno conclusione ben definita: in questo senso stimolano la possibilità di vivere l’esperienza dell’incertezza perché attraverso gli elementi iconici, di cui si costruisce, il fruitore viene interrogato, sollecitato ad assumere una postura indagante, a formulare domande e a sviluppare dubbi; che poi è un atteggiamento che rispecchia perfettamente il filo conduttore su cui si snoda l’esperienza della filosofia con e per i bambini.

Il libro che per lunga tradizione è stato il principale strumento per veicolare il sapere attraverso un’organizzazione secondo il sistema narrativo delle parole, oggi nel panorama della letteratura per l’infanzia subisce una svolta perchè intende valorizzare al suo interno anche il *brulicante silenzio* della narrazione attraverso le immagini come momento ed esperienza principale e non più come attività marginale e secondaria. Le

59 L’intervento dell’autrice si può consultare online al sito che segue: http://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=20755.html&Itemid=230

immagini dei libri senza parole, molto più vicini ad un linguaggio iconico connotativo⁶⁰ lasciano lo spazio necessario all'interpretazione e aprono a quella comunicazione che non si lascia scivolare nel dogmatismo del "fattuale", cioè diventano uno stimolo fertile che favorisce quella relazione in comunità, perché la lettura delle immagini fa coinvolgere all'interno del dialogo, in quell'attrito che altro non è che l'incontro di più voci, dei tanti microcosmi che guardano il Mondo.

"L'interpretazione [della storia] non è più univoca, ma rimanda ad altro: riferimenti spazio-temporali, artistici, culturali ed esperienziali. Gli [albi illustrati]⁶¹ sono strutturati in modo da provocare un forte impatto emotivo nel bambino: le originali e ingegnose metafore visive sollecitano a guardare le figure con stupore, curiosità e rinnovato interesse" (Campagnaro, 2013, pp.98-99)

e in questo spazio aperto al possibile, all'interno della comunità di ricerca e attraverso la pratica e il dialogo filosofico inizia la co-costruzione della conoscenza. La narrazione figurata interpella le soggettività che si esprimono nel qui e ora ma che nella situazione della comunità non possono che protendersi al futuro immaginifico: la possibilità di richiamare il "reale visto dall'occhio" per indagare l'oltre. E' sconfinamento: oltre la logica perché la narratività figurale può essere scompagnata, oltre l'individualità perché la narrazione per immagine è capace di creare terre di mezzo che mettono in comunicazione l'Io e l'Altro e poi, le immagini hanno il potere di portare l'uomo oltre il presente, richiamano il reale ma visualizzano l'immaginario che anche se non è, è possibile perché il visuale sprona la dimensione dell'essere visionario; le immagini come pre-testo rappresentano la possibilità di accendere quel dialogo filosofico interrogante che sembra non avere fine e certezza.

I libri senza parole che vengono scelti e proposti come pre-testo per stimolare il dialogo all'interno delle comunità di ricerca durante le sessioni di *P4C*, sono testi che prendono in considerazione l'infanzia come una condizione d'esistenza intrisa di quell'attitudine agente ed interrogante, perché bambine e bambini sono capaci di idee complesse, sofisticate e possono cogliere le sfide per rilanciare una profonda analisi e riflessione filosofica a partire dallo stupore della *lettura delle immagini* e incontro dell'esperienza del Mondo; così l'albo figurato, in particolare il libro di sole immagini, si presta ad essere quel "[...] motore di scoperta [che] mostra ai bambini uno dei meccanismi di base delle possibilità esplorative [...]: nei libri si può cercare ciò che già

60 Il linguaggio iconico connotativo è in contrasto con il linguaggio iconico denotativo perché non lascia spazio al fruitore, in quanto salda attraverso il carattere della referenzialità, parole e immagini, il loro rapporto segna l'univocità semantica.

61 Nel presente elaborato facciamo riferimento in particolar modo alla dimensione illustrata dei picturebooks e dei silent books.

si conosce, ritrovarlo in uno spazio ignoto che, grazie a questa scoperta, diventerà percorribile” (Terrusi, 2019, p. 163).

L’illustrazione ha una forza *allegorica* piuttosto dirompente: essa apre alla molteplicità anziché richiudere e circoscrivere, contrariamente a quanto alcuni sostenitori che assumono una posizione di rifiuto in toto rivolto all’uso delle illustrazioni nella letteratura per l’infanzia, perché considerano le immagini come un impoverimento o una sorta di distrazione rispetto alla narrazione testuale delle parole (Tiesson, 2004; Campagnaro, 2012). Invece, assumendo una posizione opposta possiamo pensare che sia il testo ad essere il vero limite: quest’ultimo si presta maggiormente ad essere letto e decodificato come un’imposizione dogmatica che convalida “il modo giusto di vedere” e interpretare le immagini proposte affiancate al testo scritto. La narrazione di parole potenzialmente può diventare un ostacolo alla lettura figurata nella misura in cui può limitare le possibilità di percepire ciò che è e ciò che non è, e rendersi prescrittiva stabilendo degli standard, ma se assumiamo i *silent books*, noi lasciamo che “il linguaggio indietreggi, [e] non c’è docimologia possibile che ne misuri l’efficacia estetica, esiste[rà] solo la storia dei suoi incontri con i lettori” (Terrusi, 2019, p. 38). Le immagini sono un espediente che tenta l’esortazione all’esplorazione, al contrario delle parole che imprimono e precludono, quindi assumiamo il *silent book* come possibile stimolo per accendere la sessione di *Philosophy for Children* perché sollecita a sconfinare da ciò che si mostra agli occhi e si presta ad essere considerato come fattuale, conduce l’uomo ad intraprendere il cammino dell’oltre rispetto all’ordinaria superficie della certezza del visibile, fino a scuotere l’essere come domanda.

La possibilità di utilizzare come pre-testo un elemento di visuo-immagine nelle sessioni di *P4C* come il *silent book* affinché i fruitori, nonché la comunità, nella narrazione figurata possano esperire quella sensazione di straniamento che si fa generativa perché la percezione si fa scambio, è uno stimolo interrogante: la visuo-immagine come pre-testo è sottratta all’autorità del compiuto, si fa porta, è uno dei passaggi che apre all’incontro-scontro, alla possibile confusione, tra le parti della comunità che si fa di pratica, di ricerca, di conoscenza producendo quel testo co-costruito che prende forma dal dialogo filosofico.

4.2 *Infanzia, philo-sophia e grafia*

La vista è il canale percettivo che riesce immediatamente a restituire una reazione sensoriale. Uno stimolo esterno raggiunge i recettori sensoriali che danno forma ad una sensazione che viene poi elaborata ed interpretata trasformandosi nella forma particolare della percezione che è singolare perché è il risultato dell'interpretazione di ogni singolo individuo. Il bambino è attore e spettatore nell'intricata relazione con il Mondo e il primo dato sensibile che riesce a ricevere da esso, anche a causa della forza del contesto culturale in cui è immerso, è quello che proviene dal canale sensoriale della vista; in realtà

“la principale direttiva dell'evoluzione infantile è data dall'accrescersi continuo del ruolo della vista nel processo di acquisizione della realtà, per cui essa, da una posizione subordinata, passa a una posizione di predominio, e tutto l'apparato tattile-motorio si assoggetta, nel comportamento del bambino, a quello visivo. Nel periodo di transizione si manifesta una lotta fra questi due antitetici orientamenti comportamentali: lotta che termina con la completa vittoria dell'orientamento visivo nella percezione del mondo” (Vygotskij, 2010, p. 111)

I bambini, entro i primi 15 mesi di vita sempre più tendono a ridurre la loro relazione e conoscenza del mondo che proviene dal canale senso-motorio, perché viene sostituito e privilegiato il canale visivo, in quanto immediatamente restituisce un'immagine sensoriale che viene trasformata in immagine mentale. La filosofia non si esprime se non per mezzo del linguaggio della parola dunque il campo della percezione e delle parole è inscindibile: in questo senso le parole prima di essere parole-suono sono innanzitutto immagini. Questo passaggio si situa come cruciale e fondamentale per poter accedere al linguaggio verbale, in quanto quest'ultimo richiede la capacità di dare forma alla realtà extra-linguistica pura (creare concetti a partire da referenti). Parole e immagini hanno forza simbolica: i bambini, ancora prima della comparsa del linguaggio verbale, in generale, se posti nelle condizioni, dimostrano interesse e grande gratificazione dalle forme del *segno grafico*, in particolare si pensi all'attività del disegno che occupa un lungo arco temporale durante l'infanzia. Via via con la maturazione delle capacità comunicative nell'espressione del linguaggio verbale, il segno grafico assume sempre più una forma e struttura che tenta di raggiungere una sorta di realismo. Con la scolarizzazione, i bambini rafforzano il linguaggio verbale e imparano un ulteriore canale di espressione che è la forma scritta e codificata del linguaggio e che tenderà ad essere, insieme a quello verbale, il canale comunicativo privilegiato, basti pensare a quanti adulti intendono acquistare i libri per bambini come

strumento con l'unico intento di potenziare le abilità della lettura e dell'uso del linguaggio verbale. In questo modo il linguaggio iconico che tanto ha impegnato e interessato il bambino almeno nei primi 6 anni di vita viene via via abbandonato perché socialmente considerato come un linguaggio e un'attività irrilevante, in cui si impegnano professionalmente solo pochi, in età più matura e a seguito di specifici studi, ma soprattutto perché a livello comunicativo il segno grafico dell'immagine si trasforma in un canale che è tutto il contrario dell'immediatezza (Vygotskij, 2010). Per parafrasare, anche con il rischio di semplificare il complesso pensiero di Wittgenstein, possiamo asserire che *il pensiero è dove c'è immagine e dunque le proposizioni filosofiche espresse tramite la parola non possono che essere prima di tutto immagini* (Wittgenstein, 1961).

Anche René Magritte (1898-1967), pittore della corrente artistica del surrealismo, ha tentato di contribuire alla dimostrazione della relazione tra il segno grafico-figurato e le parole, nel manifesto e articolo che prende il titolo di *Le parole e le immagini* pubblicato nella rivista *La Révolution surréaliste* del 1929 che chiarisce come “talvolta il nome di un oggetto prende il posto di un'immagine. Una parola può sostituire un oggetto nella realtà. Un'immagine può prendere il posto di una parola in una frase. In un quadro, le parole sono della stessa sostanza delle immagini” (Magritte, *Les mots e les images*, in *La Révolution surréaliste*, 1929, p. 33)⁶², perfetta esemplificazione di come la filosofia, come attività che si sviluppa tutta internamente al *lógos* – nel pensiero e nel linguaggio – a partire dalle immagini è in tensione tra il visibile e l'invisibile, il segno grafico come elemento che prima di tutto ha a che fare con il pensiero, un pensiero complesso cioè multidimensionale. Le immagini visive degli albi illustrati, a differenza dei romanzi filosofici lipmaniani, sono uno stimolo aperto che richiede e garantisce l'instaurarsi della relazione tra testo, contesto e comunità (Murriss, 2016a). Il silenzio dei libri senza parole si trasforma in occasione di incontro tra le menti dei bambini (Lipman, 2003) all'interno della comunità di ricerca, richiama l'attitudine verso sempre “[...] nuove letture, la lettura dei libri senza parole è diversa da ogni altra, per combinazione fra libro, visione, silenzio, voce, linguaggio, esperienza e include lettori diversi” (Terrusi, 2021, p. 181). Il *silent book* all'interno della *Philosophy for Children* non più nella concezione di libro come oggetto contenente quella forma di pensiero su cui indottrinare i discenti, ma rispecchiando

62 Il numero del giornale in cui è contenuto il riferimento è consultabile al link che segue: <https://inventin.lautre.net/livres/La-revolution-surrealiste-12.pdf>.

quelle nobili intenzioni che il curricolo intende promuovere, il libro illustrato viene a configurarsi come entità capace di catalizzare tutto il sapere e aprire il varco verso il possibile, lo sconfinamento.

Dal greco «*graphein*» che traduciamo con grafia, è il riferimento ad un elemento che richiama e rimanda a qualcosa che lascia la sua traccia su di una superficie e all'interno del presente discorso pensiamo subito al progetto grafico dei libri senza parole; *IBBY Italia – International Board on Books for Young People*⁶³, dimostra particolare sensibilità per le potenzialità del *silent book*, e ha fatto proprio lo slogan «*leggere per vedere il mondo*»⁶⁴ che è chiara espressione che intende mettere in comunicazione la grafia dell'espressione iconica e l'esperienza del e nel Mondo, perché la grafia oltre ad essere il segno di una testimonianza, è anche elemento sensibile al canale percettivo e quindi allo stile, al personale “modo di”. Se viene scomposta la parola «*philo-sophia*», da una parte otteniamo «*philo*» che richiama l'amore, l'interesse, ciò che è caro; è l'energia per accendere quel moto che permette di non lasciare che gli uomini rimangano indifferenti e passivi, alle persone e alle cose, più in generale al Mondo, affinché traggano la forza, e da essa si lascino guidare, per tessere relazioni, per intraprendere il cammino e di aver cura di tale movimento verso strutture sconosciute. E poi ancora, la «*sophia*», cioè la sapienza; la ricerca di ciò che ancora non si conosce, è disagio di fronte a ciò che è sconosciuto ma tensione per tracciare e ri-tracciare il senso delle cose, del Mondo che è esercizio di pratica che richiede cura e apertura. Il segno e la filosofia mostrano un rapporto inscritto all'interno della categoria-«*infanzia* »:

“[...] la *cultura infantile*. Una cultura per sua natura provvisoria, perché riguarda il nostro incontrare e pensare il mondo nei primi anni, ma che in qualche modo sopravvive in parti profonde di noi tutta la vita. È una cultura preziosa, perché vicina all'origine delle cose e capace di continuo stupore. I bambini scambiano il dettaglio con il tutto, credono all'incredibile, non soggiacciono al principio di non contraddizione e, soprattutto, si sentono *sconfinati*, con le emozioni positive e negative che questo comporta. Sconfinati e *sconfinanti*, perché bambine e bambini hanno un modo di rapportarsi ai confini molto diverso dal nostro. I confini tra il mondo esterno e mondo interno, tra ciò che è vivo e ciò che non è vivo, tra percepire e immaginare non conoscono frontiere armate e passaporti, come per noi adulti. I bambini attraversano continuamente questi confini e uniscono e mescolano mondi diversi, perché mettono continuamente in gioco e *credono* nei giochi che fanno. [...] questa *sospensione di incredulità* è importante, perché è alla base di ogni arte e di ogni possibilità di godere dell'arte. Nella *sospensione dell'incredulità*, inoltre, sta la radice della possibilità di incontrare ed aprirci ad altri mondi ed anche la tensione, ancor più importante, a non accontentarci di come va il mondo” (Lorenzoni, 2014, pp. 201-202).

63 Per maggiori informazioni rispetto alla sezione italiana dell'organizzazione menzionata, si può consultare online la pagina ufficiale al collegamento che segue: <https://www.ibbyitalia.it/>.

64 Al link che segue è possibile prendere visione del manifesto menzionato <https://www.ibbyitalia.it/poster-ibby/>.

Accedere allo stimolo di visuo-immagine come pre-testo, come gioco infantile ed esperienza filosofica in cui ogni bambino è immerso, si fa catalizzatrice per possedere e dominare quella situazione tra la comodità del non-sapere e la scomodità di ricerca del sapere; il testo di visuo-immagine all'interno della proposta di *P4C* come stimolo, fa godere i suoi fruitori dell'esperienza estetica in un tempo e luogo privilegiato che chiede di trascendere la ridotta lettura testuale e artistica per condurre all'esperienza etico-politica che guida alla valorizzazione dell'asimmetria umana, la possibilità di instaurare e sostenere posture democratiche, essendo la stessa esperienza figurativa in stretta relazione contestuale. E ancora, quella tensione tra verità e dubbio tipica dell'infanzia che costringe alla situazione di ascolto e dialogo nella comunità e con il Mondo, formulando domande per poter ricevere risposte plurali, possibili ma pur sempre parziali. Il bambino si trova in una situazione di straniamento dato dall'incontro in cui tenta di tenere le redini del legame tra il nuovo e il già consolidato; ciò smuove quel pensiero che gli adulti tendono a categorizzare come illogico, e ci chiediamo, esiste pensiero illogico? Qui crediamo di no, se possiamo pensare ciò è almeno potenzialmente possibile, è il rifiuto di quel retaggio storico che ha stabilito standard, confini normativi apparentemente insuperabili con lo scopo di uniformare, lasciando gli uomini in pasto alla ragione pura, smentita perché pensare è prima di tutto un'operazione percettiva (Vygotskij 2010; Vygotskij 1978; Arnheim 1969) e che all'interno della pratica della *Philosophy For Children* è stato individuato come pensiero multidimensionale: la ragione intesa come ragionevolezza, l'invisibile – ma non impossibile – dell'immaginario e della cura del dubbio come indagine della conoscenza e della ricerca all'interno di un processo relazionale e dialettico tra l'Io e l'Altro.

4.3 Ancora sulla filosofia per e con i bambini e il pre-testo di visuo-immagine

*I testi di visuo-immagine per essere guardati con profondità e letti nella loro complessità richiedono al lettore il sacrificio dell'andare oltre; Arnal Ballester, illustratore che ha pubblicato un testo di visuo-immagine dal titolo catalano *No Tinc Paraules*⁶⁵ che in italiano traduciamo con *Non ho parole*, viene avvertito dall'amico e librario della probabile difficoltà di vendere un libro con un titolo catalano in un luogo con un'utenza che non parla il catalano; è l'autore Arnel a spiegare come il titolo*

65 Ballester, A. (1998). *No tinc paraules*. Valencia, Media Vaca.

“potrebbe essere scritto in swahili, sanscrito o zapoteco e non cambierebbe nulla. Se un potenziale acquirente vede un titolo in un'altra lingua su un'immagine che lo affascina e non è abbastanza curioso da scartare il libro e dare un'occhiata all'interno, non sarebbe mai stato un buon lettore del libro” (Ferrer, 2006)⁶⁶. Dal libro di sole immagini si può intraprendere quell'indagine della molteplicità dell'esistenziale attraverso il dialogo filosofico che rispecchia quella caratteristica che tocca e attraversa l'uomo, maggiormente nell'età infantile, che è la tensione ad andare oltre la forma attuale, attraversare e accettare la metamorfosi come condizione umana che sprona l'essere a lasciare la comodità e la certezza della forma, per tentare di scendere verso l'essenza e il valore dell'essere e dell'esperienza con il Mondo, una ricerca che è volta all'indeterminatezza e il mutamento che dimostra la complessità dell'esperienza umana. Gli stimoli di visuo-immagine, sollecitano a fare esperienza del piccolo particolare per abbracciare la complessità, nel tentativo di indagare e reagire alla condizione costitutiva della precarietà umana; la narrazione figurata incarna perfettamente quella dimensione, apparentemente tacita, che prova ad interpellarci per intraprendere quel percorso filosofico, per natura possibile per tutti gli uomini, che accettano la sfida di non rimanere immobili e passivi ma si mettono in ascolto ed indagano, mettendo in discussione la conoscenza tutta intera perché i libri di immagini

“generano domande incentrate sul significato, piuttosto che sull'apprendimento, sulla comprensione, piuttosto che sulla verità, provocando interrogativi concettuali. Leggere libri illustrati filosoficamente non implica un processo per scoprire cosa le immagini denotano o rappresentano letteralmente, ma richiede sensibilità nel mettere insieme ciò che è detto e ciò che non è detto. Questi giudizi sono spesso complessi e imprevedibili e implicano risposte emotive, fantasiose e ragionate, non necessariamente focalizzate sui concetti filosofici che gli adulti trovano interessanti” (Murriss, 2016b, p.5)

La «*graphia*» che qui assumiamo nella trasposizione della narrazione figurata con particolare attenzione ai *silent book* come stimolo all'interno delle sessioni filosofiche con e per i bambini, incarna perfettamente quello spirito che caratterizza il filosofo e la pratica della filosofia, cioè la ricerca continua ed inesauribile, perchè le immagini richiedono questo: guardare e riguardare perché solo questa postura di indagine e ricerca permette di cogliere non solo il visibile ma anche quell'invisibile come soglia che si può, si deve, travalicare per tentare di raggiungere la verità. Quest'ultima, a partire dall'apertura al possibile dei *silent book*, è la dimostrazione che sempre qualcosa ci sfugge e continueremo ad essere chiamati ad interrogarci e ad interrogare, ad essere indaganti. La filosofia come pratica ed esercizio è l'esaltazione

66 L'articolo di riferimento è consultabile al link che segue: <https://www.mediavaca.com/en/readings/no-tinc-paraules>

della ricerca e del dubbio, la chiamata che porta l'uomo ad interrogarsi; a questo proposito scegliere il *silent book* nella pratica filosofica significa lasciarsi investire dalle domande, anziché accettare le risposte autoevidenti.

L'esperienza di visuo-immagine, che qui intendiamo impiegata come pre-testo all'interno della sessione di *Philosophy For Children*, si rende generativa nella misura in cui la cifra semantica del suo linguaggio è plurale, aperta al possibile; ciò che ci circonda non è solamente visibile, è oltresì materia fisicamente intesa ma diviene anche materia leggibile su cui interrogarsi di cui il lettore non diventa solamente consumatore ma anche creatore attivo di testi possibili, che sconfinano rispetto al dato di fatto. Utilizzare i pre-testi di visuo-immagine per accendere l'esperienza della narrazione filosofica in comunità per e con i bambini, è una scelta molto più inclusiva perché “anche chi in classe non parla mai, ha difficoltà con la lingua o non ama la lettura collettiva, spinto tanto dalla significatività quanto dall'ambiguità delle immagini si fa coinvolgere come in un gioco” (Terrusi, 2019, p. 50). Infatti, gli albi illustrati che narrano solamente attraverso le immagini permettono di essere immediatamente intellegibili ai bambini e sono uno strumento che permette ai più piccoli di accedere in modo autonomo al pre-testo, senza che vi sia mediazione⁶⁷, anche qualora per età⁶⁸ o per difficoltà legate all'apprendimento dei destinatari che partecipano alla comunità. Il libro senza parole è qualcosa cui il bambino può accedere da solo e farne esperienza diretta, garantendo la possibilità di accedere e fruire ad un linguaggio alternativo, come stabilito dalla Convenzione del 1989. Ancora, la possibilità di offrire uno stimolo figurato ad una comunità di bambini che si accinge ad intraprendere una sessione di dialogo filosofico, dovrebbe garantire il non instaurarsi di quella gerarchia verticale, estranea all'interno dell'impianto pedagogico di *P4C*; la narratività di stimoli costruiti dalle sole immagini possono evitare la possibilità dell'inquinamento che potrebbe derivare dalla mediazione che ne fa l'adulto verso i bambini e soprattutto si evita di fissare la figura dell'adulto come colui che detiene certezze. Nonostante anche questa tipologia di pre-testi sia costruita per mano e pensiero adulto per i bambini, lascia in consegna all'infanzia la

67 La scelta del pre-testo di visuo-immagine potrebbe risultare un limite qualora tra i partecipanti alla comunità si registrassero situazioni di disabilità che compromettono il canale visivo e quindi necessariamente tale situazione richiede una mediazione che può essere data dall'esperto-adulto, dai pari o delle tecnologie che possono essere sfruttate per accedere alla scansione e alla lettura, anche se possiamo definirla sostanzialmente meccanica, degli elementi visivi attraverso un resoconto vocalico al fruitore.

68 La scelta dei *picturebooks* come pre-testo all'interno delle sessioni di *Philosophy For Children* può variare per età: immagini e poche (ma accurate) parole potrebbero aver bisogno di fondersi e confondersi quanto più grandi o quanto più piccoli sono i bambini a cui ci rivolgiamo. Qui sarà essenziale la figura dell'esperto con tutte le sue competenze e la sua sensibilità pedagogica per accompagnare il processo di ricerca, pratica, dialogo senza invadere e pervadere la conoscenza che stanno costruendo i bambini in comunità.

possibilità di esprimersi, in quanto i bambini vengono interpellati non per essere istruiti ma perché partendo da questi pre-testi possano tracciare e narrare il proprio testo, percorso di conoscenza (Khosronejad & Shokrollahzadeh; 2020)

Utilizzare un libro che narra per immagini come stimolo per intraprendere la sessione filosofica chiede all'esperto di fare quel passo indietro che garantisce la totale autonomia dei bambini e delle bambine in una situazione che concede loro spazio e tempo, sottolineando la caratteristica dell'essere agenti nell'esperienza del Mondo che li circonda e in cui sono immersi: *filosofia* e *grafia* come metafora simbolica dell'ontologia infantile, della non indifferenza e della capacità di non fermarsi alla superficie, ma assumere e avere cura di posture ostinate verso una continua ed inesauribile ricerca.

La scelta di un pre-testo di visuo-immagine come stimolo dal quale si potrà erigere successivamente il testo del dialogo filosofico in comunità è una possibilità capace di mobilitare il pensiero, è una *scelta pedagogica ribelle* (Lipman, 1987) perché riflette lo spirito del dialogo e della ricerca filosofica in comunità come esperienza

“lacunosa perché non è che una traccia silenziosa di luoghi, discorsi e visioni possibili, uno spazio di movimento per il corpo creativo del lettore [...] le cose fra il reale e il controfattuale, cioè il mondo concreto e l'insieme di ipotesi, visioni, sogni, speranze e paure che costruisce l'immaginario, fra noi e l'altro, è il fondamento per l'esistenza dell'uomo” (Terrusi, 2019, p. 37)

Le «*meraviglie mute*» (Terrusi, 2019)⁶⁹ utilizzate come stimolo per avviare la sessione di filosofia con e per i bambini, si possono trasformare in un epicentro brulicante del pensiero, perché l'incontro delle immagini con e tra i lettori e i contesti della loro forma individuale espande lo spazio, crea connessioni e sollecita il confronto che emerge dalle diverse interpretazioni visive proprio perché come racconta Shuan Tan, illustratore e scrittore,

“l'artista non costruisce nient'altro che un'architettura leggera dotata di pareti immaginarie, non vi dispone che pochi oggetti di arredo, per poi restare in attesa dell'ospite sconosciuto: se solo accetterà l'invito sarà questi ad animare con il suo cuore e le sue risorse interiori il luogo, a riempirlo di senso. Il lettore quindi non è un puro destinatario di idee, è piuttosto un amabile conversatore che adora le possibilità straordinarie che il linguaggio può assumere, quando va oltre i limiti consueti del chiacchiericcio quotidiano” (Tan, 2014)⁷⁰.

Il linguaggio delle immagini è solo apparentemente asemico, privo di contenuto semantico: al primo sguardo gli elementi di visuo-immagine sono silenziosi, ma in loro è intrinseca la forza del caos che per emergere richiede un lettore attento e profondo e

69 Terrusi, M. (2021). *Meraviglie mute: silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma, Carocci editore.

70 È possibile consultare l'articolo al link che segue: <https://www.andersen.it/per-chi-sono-questi-libri/>

nella comunità filosofica diventa un magma che ribolle nell'incontro-scontro con le interpretazioni e costruzioni che avvengono con l'Altro; il dialogo filosofico in comunità a partire dalla visuo-immagine, sollecita a percorrere lo sconfinamento "[...] che può diventare pratica di cittadinanza e di diritto, simbolo di un dialogo internazionale pacifico, della volontà di creare ponti contro l'isolamento" (Terrusi, 2019, p. 42). Gli stimoli di visuo-immagine sono legati all'inatteso: il loro essere o non-essere è in bilico tra il visibile e l'invisibile, prende forma, o magari no, grazie alle letture e alle rivelazioni che vengono a co-costruirsi. Si trovano delle istruzioni per l'uso, delle regole che si possono seguire per poter accedere al codice segreto delle figure ma la forza delle immagini chiede al lettore di riempire silenzi e vuoti dell'apparente illeggibilità delle immagini, dare una forma di significatività, narrare forme possibili e percorribili, nel tentativo di raggiungere l'impossibile verità della comunità, in quanto sia alla *Philosophy For Children* sia alle immagini, pertiene forza irrisolta ed inesauribile. E' forse questa la cifra che rispecchia il movimento della filosofia con e per i bambini nello stimolo di visuo-immagine: l'evoluzione che si costruisce in itinere che inizia da domande, prosegue tramite il dubbio e non sa dove può condurre, ma soprattutto non riesce mai ad approdare.

L'unica caratteristica che è universale alle immagini, che solo apparentemente sono radicate nella dimensione dell'univocità, è quella che richiama la possibilità di poter intrattenere un dialogo con tutti i suoi fruitori e per questo il testo di visuo-immagine all'interno dei *picturebooks* risulta essere un ottimo espediente per l'attività filosofica perché i bambini ne sono molto interessati e "[...] *Philosophy for Children*, d'altra parte, cerca di sviluppare discussioni che si allontanano dal testo per esplorare dove portano le idee stesse" (Turgeon&Wartenberg, 2021, p. 104). La relazione che emerge è sempre diversa perché interpella quella forma poetica di sinestesia che possiamo chiamare come *l'ascolto degli occhi*, che spinge una lettura indagante e ragionevole del pensiero infantile a raggiungere e ad essere in dialogo con la dimensione plurale. Di fatto l'immagine è un elemento immobile, ma l'incontro con i lettori richiama la relatività che è il collante del legame che viene a stabilirsi nella comunità: ogni singolarità è interpellata e la comunità non può che rendere generativo tale processo. Dalla narrazione figurata si può dar voce a quell'asimmetria di sguardi valorizzando la pluralità delle prospettive. Gli stimoli di visuo-immagine come luogo di incontro e scontro capaci di accendere quel dialogo filosofico in comunità che per sua natura si piega a risposte parziali che permette di introdursi in quella dimensione

dell'esperienza di movimento e di incontro del pensiero, che si estende su un campo di gioco che potenzialmente è infinito e che riesce a legare immagini e parole dando forma a quel particolare dialogo. La profondità di tale rapporto richiama la complessità pedagogica e dell'evento educativo dell'attività filosofica in comunità che appunto non intende né spiegare né indottrinare ma fornire lo spunto per lo sconfinamento, sollecitando quel pensiero multidimensionale che viene sostenuto dal curricolo. Infatti intendiamo la ragionevolezza liberalizzata come postura che conduce il lettore alla ricerca del giudizio che contrasta però con quella logica pura e lineare perché il contatto con le immagini non richiede una ricognizione necessariamente secondo una rigida sequenza in successione ordinata; per questo motivo la visuo-immagine è priva di un codice univoco di decodifica che permette il lettore di spingersi oltre il confine dell'acquisizione meccanica. E' una possibilità che stimola l'interrogazione e il dubbio, è elemento che complessifica e problematizza, ponendo i bambini ancor più di fronte all'incertezza dell'esperienza percettiva che si trasforma attraverso il tentativo di pervenire al possibile e all'immaginifico all'interno di quell'atto di non indifferenza per e nella relazione con l'Altro e con il Mondo. L'illustrazione all'interno dei libri senza parole è il testo grezzo e tacito sul quale si incontra e confronta la comunità nel piano di discussione, il passaggio dall'immagine al testo, grazie alla cura della parola all'interno del dialogo. Essere posti di fronte ad uno stimolo di visuo-immagine, fa sentire i suoi fruitori illetterati, nonostante le immagini siano molto più polisemiche rispetto alle parole, in quanto queste ultime sono organizzate secondo specifiche regole: tale condizione riflette perfettamente quello spaesamento che gli uomini provano di fronte al Mondo e queste sono le fondamenta che all'interno della sessione filosofica trovano uno spazio e un tempo privilegiato, che permette una sosta umana per poter andare oltre la superficie del pre-formato e poter così compiere una profonda ricerca che tenta di dare forma al Mondo attraverso la pratica filosofica. I bambini «procedono a tentoni» (Lorenzoni, 2014), oltrepassano i confini perché si mostrano bisognosi di frequentare comunità autentiche, che poi “tutti proviamo il desiderio di essere in compagnia di qualcuno quando vediamo cose che ci piacciono molto, o che ci spaventano, che ci confondono o che ci ispirano: per sapere che non siamo soli, e che siamo tutti profondamente simili, anche se sembriamo diversi ad un primo sguardo” (Tan, 2014⁷¹). L'esperienza di visuo-immagine come stimolo pre-testuale nella pratica filosofica con e

71 E' possibile leggere l'intero articolo online al link che segue: <https://www.andersen.it/per-chi-sono-questi-libri/>.

per i bambini incarna perfettamente quello spirito che sollecita l'interrogazione e l'interrogare: la narrazione figurata dei *silent book* è una fessura complessa che solleva domande e mette l'uomo nel cammino della ricerca, abbracciando la possibilità dello sconfinamento oltre Sé, che per essere, mostra urgenza di dialogare con l'Altro. L'esperienza di visuo-immagine nelle sessioni filosofiche con e per i bambini si inserisce come risorsa in grado di costituire quell'autentico esercizio di relazione e di apertura, di indagine e sconfinamento; i libri senza parole che si snodano attraverso un progetto grafico complesso che chiamano in causa la narrazione figurata, si insediano al *con-finis* come stimolo testuale, capace di condurre chi abita la comunità tra il piano percettivo e il dialogico, tra il pensiero e il dialogo, diventano metafora della pratica filosofica e del cammino educativo: la possibilità di scompaginare nonché richiamare il dubbio e la ragionevolezza come base della conoscenza che non può esimere dalle dimensioni dell'immagifico e della cura per l'esperienza attiva dell'essenza umana.

Conclusioni

In conclusione l'elaborato ha tentato di mettere in luce la complessità del rapporto che intercorre tra l'infanzia, la filosofia, l'educazione mettendo al centro la proposta non solo pedagogica ed educativa ma anche etica e politica esaltando il movimento della *Philosophy For Children*.

Oggi attraverso riflessioni pedagogiche e pratiche educative si tenta di restituire la voce alle bambine e ai bambini; questo è l'esito di quel lungo percorso che attraverso le epoche ha plasmato e ri-plasmato il concetto d'infanzia. Se per lungo tempo il bambino è stato considerato come oggetto inerte, in attesa di poter parlare, nel senso di compiersi come adulto, una spiccata sensibilità verso la cura e l'educazione dei bambini lungo il Novecento, grazie anche al sempre più crescente interesse della ricerca nel campo della psicologia e pedagogia, ci ha condotti verso una nuova visione d'infanzia: considerata come categoria sociale, non solo del futuro come tipicamente si suol dire, ma è categoria anche del presente perché i bambini sono considerati come agenti, attivi e partecipi e soprattutto capaci di creare una propria cultura, una cultura infantile, oltre ad interagire con quella degli adulti. E' chiaro che i bambini devono essere posti nelle condizioni tali che permettono l'espressione e lo sviluppo della dignità che li contraddistingue sia in senso umano sia come cittadini. Proprio lungo il Novecento, si è giunti ad una svolta epocale per quanto riguarda l'infanzia, sottolineando una garanzia politica alla protezione, al riconoscimento ed esaltazione dell'infanzia che è stata la *Dichiarazione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* emanata nel 1989 da ONU. Oggi i paesi firmatari che hanno ratificato sono la prevalenza ma purtroppo l'impegno politico assunto nei confronti dell'infanzia tende a rimanere sulla carta. Per questo non possiamo parlare di un'infanzia universalizzata: come prodotto sociale che subisce costruzioni che si basano sulla storia e il tempo e sul mutare della cultura, dello spazio e del governo di un certo territorio e se ancora molti paesi non riescono a garantire la nascita e sopravvivenza dei bambini, è difficile poter sperare e credere possano adempiere a quei diritti che riconosco i bambini come persone dotate di una certa cultura, di progettualità e di cittadini.

La filosofia, la pedagogia e l'educazione si coniugano come possibilità capaci di «liberare l'infanzia»: a questo proposito l'approfondimento relativo alla *Philosophy For Children* come educazione e formazione individuale per la libertà e la liberazione

della propria forma umana ma anche per una formazione sociale autentica che riesce ad incarnare lo spirito della democrazia, aldilà della sua accezione politica, come forma di contesto di aggregazione aperta, possibile e plurale. E' nella trasformazione dei gruppi che si riuniscono in comunità che si può avviare il percorso di *pratica* ed esperienza della filosofia, che non è esente da scomodità e sforzo perché prevede il dubbio, alla base della costruzione della *conoscenza*, in quanto quest'ultima va *ricercata* ed *indagata* e ciò non può che avvenire all'interno del *dialogo* filosofico cioè nella relazione dialogica e dialettica con l'Altro per risultare generatrice, e per non cadere nell'esperienza stagnante della tradizione, per poter sviluppare posture aperte alla conoscenza inesauribile, all'incontro e alle possibilità dell'Essere e stare nel Mondo. La possibilità di offrire e far frequentare la filosofia per – e con – i bambini aiuta ad evitare quel processo di rimpicciolimento tipico degli adulti o di coloro che generalmente sono stati formati attraverso l'indottrinamento come in una sorta di caverna platonica, secondo cecità che provoca chiusura intellettuale ed umana. Nella misura in cui chiama bambine e bambini, la *Philosophy For Children* è un appello all'infanzia che incoraggia e garantisce al medesimo tempo quell'esaltazione della forma individuale nel rispetto dell'essere umani e cittadini con il tentativo di fare esperienza dell'asimmetria umana come punto di forza, e non una flebile debolezza, come progetto non solamente pedagogico ma anche politico per la co-costruzione umanamente autentica del Mondo.

Il movimento della *Philosophy For Children* ha subito varie trasformazioni e integrazioni nel corso degli anni, tanto che si sono sviluppate varie alternative nel considerare, promuovere e procedere all'interno del movimento della pratica educativa stessa. Nel presente elaborato si è scelto di fare riferimento alla possibilità di partire dall'esaltazione dell'esperienza visiva offrendo uno spazio e un tempo privilegiato per sviluppare una situazione profonda ed estetica di interesse pedagogico, tentando un percorso di pratica filosofica con e per i bambini, che definiamo ancora innovativo perché poco utilizzato nella prassi educativa. Il libri costituiti di narrazioni di immagine, cui particolare attenzione è posta verso i *picturebooks* e i *silent books*, non si configurano solamente come uno strumento fisico perché sono capaci di catalizzare la complessa esperienza e condizione umana cioè quella filosofica: interrogano l'uomo che tenta di interrogarsi cui segue l'esigenza di interrogare l'Altro. Parole, pensiero e immagini hanno uno stretto rapporto: le immagini offrono la possibilità di un linguaggio non immediato che interroga il suo interlocutore, in questo modo la forma grafica diventa parola che non può essere scissa dal pensiero: la visuo-immagine diventa il pre-

testo che anche il bambino più piccolo può fruire da sé e ben si presta come stimolo per accedere al testo di un'educazione al pensiero. Come analizzato, la scelta dei libri senza parole o con poche parole per avviare sessioni di *Philosophy For Children*, come possibilità che riflette perfettamente quella pedagogia cui è permeato il movimento: la visuo-immagine offre un tipo di conoscenza non-preformata che interroga il lettore ad intraprendere il cammino dell'oltre, risorsa privilegiata per accendere il pensiero multidimensionale che è sostenuto dal movimento stesso: non solo pura ragione ma esaltazione della ragionevolezza, creatività ed immaginazione che rendono fertile quell'atto che dimostra cura dell'indagine intrapresa verso la ricerca della significatività.

Gli auspicabili sviluppi futuri del presente elaborato potrebbero essere orientati ad un riscontro ottenibile per mezzo di una ricerca sperimentale che possa coinvolgere un numero sufficiente di servizi socio-educativi per la prima infanzia e l'infanzia ed enti di formazione ed istruzione per l'infanzia di una certa porzione di territorio, per rilevare tra educatrici ed educatori e maestre e maestri quale significato viene attribuito alla filosofia ed in particolare al binomio filosofia-infanzia, se è conosciuta la pratica della *Philosophy For Children* e se è stata proposta all'interno del servizio in cui operano, ed inoltre, rilevare quale posizione assume l'esperienza di visuo-immagine nelle tradizionali ore educative e scolastiche indagando quella possibilità di utilizzare strumenti quali i *silent books* come alternativa possibile per trasformare sezioni e classi in comunità di ricerca, di pratica filosofica, di dialogo e di conoscenza a partire dall'esperienza sensibile e profonda della narrazione figurata. La rilevazione, inoltre, non potrebbe non coinvolgere anche tutte le bambine e i bambini, che dovrebbero essere coinvolti in una sessione filosofica, a partire dalla grafia degli albi illustrati che in particolar modo fanno risaltare le caratteristiche della conoscenza libera, del pensiero e del dubbio come condizione umana. Possibile ma non prevedibile sarà la costruzione del dialogo filosofico sul tema della filosofia per questo motivo, con sensibilità legata alle differenze delle fasce d'età coinvolte, auspicabile è l'indagare insieme in modo mirato il significato della filosofia. In accordo con quanto sostenuto all'interno del presente percorso, le possibilità di sviluppo e approfondimento sono potenzialmente inesauribili: la prima porta che si apre non può che avere la chiave per accedere ad una combinazione di pluralità, ciò che è necessario è iniziare, farsi scuotere, interrogarsi, lasciare la comodità di ciò che è verosomiglianza, restando in una postura aperta e dialettica, garante di un atteggiamento che ci permette di continuare a *sconfinare*.

Bibliografia

- Alanen, L. (1988). "Rethinking childhood." *Acta sociologica*, 31(1), pp. 53-67.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/000169938803100105>
- Arendt, A. (1958). *The Human Condition*, Chicago, The University of Chicago. Trad. It. (2005) *Vita activa*. Milano, Valentino Bompiani, pp. 7-57; 127-182.
- Arnheim, R. (1969). *Education of Vision*. Trad. It. *Il pensiero visivo: la percezione visiva come attività conoscitiva*. Milano, Mimesis.
- Ariès, P. (1960). L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Paris. Trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari, Economica Laterza, pp. 5-154; 385- 482.
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective, in F. Pajares e T. Urdan (a cura di) *Self-efficacy and adolescence*. Trad. it. (2012) *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento, Edizioni Erickson, pp.7-16.
- Becchi, E. (1994) "Retórica de infância", *Perspectiva* 12(22), pp. 63-96.
DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna, Zanichelli.
- Boella, L. (2010). *Sentire l'altro*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Bronfenbrenner, U. and Stephen J.C. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model, *Psychological review*, 101(4), pp. 568-586. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>
- Bruner, J. S. (1983). *Children's Talk: Learning to Use Language*, New York, W. W. Norton & Company Inc. Trad. It.. (1999) *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*. Roma, Armando Editore.
- Buber, M. (1984). *Das dialogische Prinzip*, Heildelberg, Lambert Schneider. Trad. It. (2014) *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo.
- Cambi, F. Di Bari C. e Sarsini D. (2019). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura*. Rimini, Maggioli Editore, pp.1-82.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo: Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati, *Encyclopaideia: Rivista di fenomenologia pedagogia formazione*, 17(35), pp. 89-108.
DOI: http://10.4442/ency_35_13_04
- Campagnaro, M. (2012). *Narrare per immagini: uno strumento per l'indagine critica*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Castagnoli, A. (2019). Les codes culturels des images. Le problème de la traduction de l'illustration, *Palimpsestes*, 32(1), pp. 139-152.
DOI: <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.3393>
- Castillo, V. A. (2020). Filosofía y niños:¿ para o con?. *Childhood & philosophy*, 16, pp. 1- 29.
DOI: [10.12957/childphilo.2020.51240](https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.51240)

- Chen, J. and Gardner, S.T. (2020). Does philosophy kill culture?. *Journal of Philosophy in Schools*, 7(1), pp.4–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.46707/jps.v7i.106>
- Cohen, E. F. (2005). Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), pp. 221-240. DOI: <http://10.1080/13621020500069687>
- Conte, M. (2016). *La forma impossibile: introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova, Libreriauniversitaria, pp. 5-38.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press. Trad. it. *Le culture dei bambini*. Bologna, Il Mulino, pp. 9-106, pp. 257-284.
- Corsaro, W. A. (2015). *Sociology of Childhood*. London, Sage. Trad. it. *Sociologia dell'infanzia*. A cura di Maddalena Colombo, Piermarco Aroldi, Andrea M. Maccarini. Milano, FrancoAngeli, pp. 9-76; pp. 95-146.
- Cosentino, A. (2012). “Evaluation in and on P4C: an epistemological point of view”, in *Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*, Santi, M. e Oliviero, S. (a cura di) Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry, pp. 291-302.
- D’Isola, I. (2020). *Il sapere disinteressato. Filosofia (anche) per bambini?* Città di Castello, Zeroseiup.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota.: Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento, Erikson, pp. 157-180
- De Saint-Exupéry, A. (2021). *Le petite prince*. Trad. it. *Il piccolo principe*. Milano, Feltrinelli Editore.
- Dewey, J. (1916). *The Middle Works of John Dewey, 9: Democracy and Education*, Tr. It (2020) *Democrazia ed Educazione*. Una introduzione alla filosofia dell'educazione. A cura di Spadafora, G. con la collaborazione di Marco Antonio D’Arcangeli, M.A., e Pezzano. Anicia T., pp. 97-272.
- Dewey, J. (1986). *How We Think, Jonh Dewey the Later Works*, 8, Illinois, Board of Thrustees. Trad. It. (2019) *Come pensiamo*. La Nuova Italia, pp. 3-87; 195-277.
- Eisenstein, E. (1986). *The Printing Press as an Agent of Change. Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it. *La rivoluzione inavvertita. La stampa come fattore di mutamento*. Bologna, Il Mulino, pp. 65-198; 783-812.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P., & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1). DOI: <http://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1100>
- Ferrer, V. (2006). *No Tinc Paraules*. Valencia, Media Vaca.
- Freire, P. (1974). *La pedagogia degli oppressi*. Milano, Mondadori, pp. 52-87.
- Galant, G. and Parlevliet, M. (2005). *Using rights to address conflict: A valuable synergy, in Reinventing Development: Translating Rights-based. Approaches from Theory into Practice*, P. Gready and J. Ensor (eds). London, Zed Books, pp.108-128.

- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tr. It. *Essere e Tempo*. Longanesi, Milano, pp. 168-226.
- Illetterati, L. (2005). “La doppia natura del filosofo”, in *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Santi, M. (a cura di). Liguori Editore, Napoli, pp. 195-210.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione: per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano, Guerini studio.
- Juul, J. (1995). *Dit kompetente barn*, Leonahardt&Høier Agency. Trad it. (2001) *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*. Milano, Feltrinelli Editore, pp. 91-143.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity*, 17(1), pp. 1-16.
DOI: <https://doi.org/10.1080/13562576.2013.780710>
- Key, E. (2009) *Il secolo del bambino. Nuova edizione italiana*. Pironi, T. e Ceccarelli L. (a cura di). Parma, Edizioni Junior; 11-42; 51-88; 107-148; 155-196.
- Khosronejad, M., & Shokrollahzadeh, S. (2020). From silencing children's literature to attempting to learn from it: changing views towards picturebooks in P4C movement. *Childhood & philosophy*, 16. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.45025>
- Kohan, W.O. (2005). “Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini”, in *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Santi, M. (a cura di). Liguori Editore, Napoli, pp. 181-193.
- Korczak, J. (1929). *Prawo dziecka do szacunk*. Kraków, The Polish Book Institute, Trad. it. *Il diritto del bambino al rispetto*. Roma, Edizioni dell'Asino.
- Korff-Sausse, S. (2007). *Plaidoyer pour l'enfant-roi*, Hachette Littératures. Trad. it. *Dalla parte del bambino re: troppo amati? Troppo programmati? Difficile essere bambini oggi*. Roma, Fabbri.
- Kuhn, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological review*, 96(4), 674.
DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.96.4.674>
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica: Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo, Sellerio Editore.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge. Trad. it. *Educare al pensiero*. Milano, Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?, *Analytic Teaching*, 8(1), pp. 3-15.
- Lister, R. (2008). *Unpacking Children's Citizenship* in *Children and Citizenship*. Invernizzi, A. e Williams, J. (a cura di). London, Sage Publications, pp. 9-19.
DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446214756.n1>
- Macinai, E. (2013) *Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico*. Roma, Carocci.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *Int'l J. Child. Rts*, 8, pp. 243-259. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15718180020494640>

- Mendonça, D., & Costa-Carvalho, M. (2019). The richness of questions in philosophy for children. *Childhood & philosophy*, 15. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.43353>
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano, Garzanti.
- Morin, E. (1999). *La tete bien faite*, Francia, Ministero cultura francese. Trad. It. (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano, Raffaello Cortina, pp.1-76
- Moro, Alfredo C. (1991). *Il bambino è un cittadino: conquista di libertà e itinerari formativi; la convenzione dell'ONU e la sua attuazione*. Milano, Mursia, pp.5-132; 191-209.
- Moshman, D. (1990). Rationality as a goal of education. *Educational Psychology Review*, 2(4), pp. 335-364. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01323629>
- Murris, K. (2016a). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), pp. 63-78. DOI: <http://10.1007/s11217-015-9466-3>
- Murris, K. (2016b). Philosophy with picturebooks. *Encyclopedia of Educational philosophy and theory*, pp. 1-7. DOI: [DOI 10.1007/978-981-287-532-7_164-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1)
- Napolitano Valditara, L. M. (2018). *Il dialogo socratico. Fra tradizione storica e pratica filosofica per la cura di sé*. Milano, Mimesis.
- Negri, M. (2021). "Altro è vedere, altro è guardare". Appunti sul rapporto tra immagini, infanzia e riflessione filosofica, in *Stavo pensando: albo e filosofia*, Hamelin (a cura di). Bologna, Hamelin.
- Nickerson, R. S. (1988). On Improving Thinking Through Instruction. *Review of research in education*, 15(1), 3-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X015001003>
- Nietzsche, F. (1883). *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*. Trad. it. *Così parlò Zarathustra*. Milano, Adelphi.
- Parricchi, M. (2018). Saperi e partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 208-220. DOI: <http://10.30557/MT00029>
- Peirce, C. S. (1877). The fixation of belief. *Philosophy after Darwin: Classic and contemporary readings*, pp. 39-48. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400831296-007>
- Platone (2012). *Il mito della caverna*. Sini, C. (a cura di). Milano, Albo Versorio.
- Platone (2015). Simposio, Apologia di Socrate, Critone, Fedone. Savino, E. (a cura di). Milano, Mondadori, pp. 158-227.
- Platone (1944). Teeteto. Traduzione a cura di Masino, A.. Torino, Paravia.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of Childhood*, New York, Dell Publishing Company, Trad. it. *La scomparsa dell'infanzia*. Roma, Armando.

- Papisca, A. (2012). L'educazione ai diritti umani per una cittadinanza plurale nello spazio pubblico globale in Pace diritti umani, *Peace Human Rights*, 2/2012, pp. 59-82.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound?. *Educational researcher*, 18(1), pp. 16-25. DOI: <https://doi.org/10.2307/1176006>
- Pontecorvo, C. (2014). "Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento", in Pontecorvo, C., Ajello, A.M. e Zucchermaglio, C., (a cura di) *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola. Nuova edizione.* Roma, Carrocci editore, pp. 73-98.
- Qvortrup, J. (2010a). *Are Children Human Beings or Human Becomings?: A Critical Assessment of Outcome Thinking*, *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 3,4, pp.631-653.
- Qvortrup, J. (2010b). Childhood as a structural form. *Educação e Pesquisa*, 36(2), pp. 631-644. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Rocca, L. (2021). Luoghi dei bambini: una radice inestricabile in *Geografie d'infanzia. Molte voci per un unico tempo.* Redazione Il Bo Live (a cura di), Padova, Padova University Press, pp. 132-135
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. Trad. it Orientalismo. Milano, Feltrinelli Editore.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. London, Laurence King Pub.
- Santi, M. (2016). Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. *Education As Jazz Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, eds Santi M., Zorzi E. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 3-27.
- Santi, M. (2005). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli, Liguori.
- Santi, M. (1995). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Firenze, La Nuova Italia.
- Satta, C. (2012). *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*. Roma, Carocci.
- Sharp, A.M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), pp.15-21. DOI: <http://doi.org/10.21913/jps.v1i1.989>
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'Community of Inquiry?', *Journal of Moral Education*, 16(1), pp. 37-45. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>
- Siegel, D. J. (2012). *The Development Mind. Second Edition*, New York The Guilford Press. Trad. It. (2013) *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 1-44.
- Striano, M. (2005) *Filosofia e pratica nella formazione dei docenti. Il modello della "P4C"*. Santi, M. (a cura di). Napoli, Liguori Editore, pp. 45-62.
- Striano, M. (2002). *La filosofia come educazione del pensiero: una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, pp. 61-65.

- Terrusi, M. (2019). *Meraviglie mute: silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma, Carocci editore.
- Terziyska, M. (2017). *La storia dell'infanzia come nuovo campo scientifico e di studio dopo Ariès*. Quaderni di Intercultura, IX/2017. DOI: [10.3271/M56](https://doi.org/10.3271/M56)
- Toffano, M. E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce, Biblioteca Pensa MultiMedia, pp. 25-76.
- Turgeon, W., & Wartenberg, T. (2021). Teaching Philosophy with Picture Books. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(1), pp. 96-108.
- Vygotskij, L. S (2010). *Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste*. Trad. It. Villa, A. (a cura di) *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma, Editori Riuniti University Press.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Harvard University Press. Trad. It. *Il processo cognitivo. Raccolta di scritti*, (a cura di) Michael Cole, Sylvia Scribner, Vera John-Steiner, Ellen Souberman. Torino, Ed. Bollati Boringhieri.
- Worley, E., & Worley, P. (2019). Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry. A practitioner's report on experiments in the classroom. *Childhood and Philosophy*, 15, pp. 1-34.
DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.46229>
- Wittgenstein, L. (1961) *Tractatus logico-philosophicus*. London, Routhledge and Kegan Paul. Trad. it. *Trattato logico-filosofico*. Torino, Einaudi, pp.1-126.
- Zago, G. (2021) “*Tracce storiche delle immagini d'infanzia*”. Redazione Il Bo Live (a cura di), *Geografie d'infanzia. Molte voci per un unico tempo*. Padova, Padova: University Press, pp. 22-26.
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University, pp. 1-16.
- Zeiber, H. (1996). Die Entdeckung der Kindheit in der Soziologie, *Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gesellschaften im Umbruch*, pp. 795-805.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli, Liguori.
- Zorzi, E., & Santi, M. (2020). Improvising inquiry in the community: the teacher's profile. *Childhood & philosophy*, 16. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.46692>

Sitografia

Dal Gobbo, A. (2008). “Il picturebook è una “galleria d’arte”? Riflessioni sul presunto compito di educare all’arte propria del libro di figure”, Liber http://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=20755.html&Itemid=230 . Ultima consultazione 05/09/2022.

- Delors, J. (1998). “*Learning: The treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*”, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Ultima consultazione 05/09/2022
- Bruegel, P. (1560). Giochi di bambini. <https://www.khm.at/en/>. Ultima consultazione 5/09/2022
- Engels, F. (1844). “The Condition of the Working Class in England in 1844 with a Preface written in 1892”. Ultima consultazione 5/09/2022 <https://www.gutenberg.org/ebooks/17306>
- Ferrer, V. (2006). “NO TINC PARAULES (I HAVE NO WORDS)”, Kiosco Media Vaca. <https://www.mediavaca.com/en/readings/no-tinc-paraules>. Ultima consultazione 5/09/2022
- Giotto (1290-1295). Madonna con bambino in trono e due angeli. <https://www.feelflorence.it/it>. Ultima consultazione 5/09/2022
- IBBY Italia – International Board on Books for Young People. (2022). “*Leggere per vedere il mondo*”. <https://www.ibbyitalia.it/poster-ibby/>. Ultima consultazione 5/09/2022
- Lipman, M. (1988). “Pratica filosofica e riforma dell’educazione. La filosofia con i bambini”. <http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/Lipman-PRATICA-FILOSOFICA-E-RIFORMA-DELLEUCAZIONE.pdf>. Ultima consultazione 5/09/2022
- Magritte, R. (1929). “*Le parole e le immagini*”, in *La Révolution surréaliste*. <https://inventin.lautre.net/livres/La-revolution-surrealiste-12.pdf>. Ultima consultazione 5/09/2022
- Malaguzzi, L. (2021). “Una carta per tre diritti. A charter of rights”. <https://www.reggiochildren.it/assets/Uploads/RC-100LM-CartaDiritti-3.pdf>. Ultima consultazione 5/09/2022
- UNESCO. (2021). “*Educational Practices Series. Philosophy for children*”. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/32_philosophy_for_children_web_0.pdf. Ultima consultazione 5/09/2022
- UNESCO. (2018). “*Global Citizenship Education: Taking it local*”. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456/PDF/265456eng.pdf.multi>. Ultima consultazione 5/09/2022
- UNESCO. (2007). “Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and perspectives”. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173/PDF/154173eng.pdf.multi>. Ultima consultazione 5/09/2022
- UNESCO. (2002). “*Un mondo a misura di bambino. Documento finale della Sessione Speciale sull’infanzia di New York, 8-10 maggio 2002*”. <https://www.datocmsassets.com/30196/1607944355-unmondoamisuradibambino.pdf>. Ultima consultazione 5/09/2022
- UNICEF. (2019). “*CONVENZIONE SUI DIRITTI DELL’INFANZIA E DELL’ADOLESCENZA. Ed. Illustrata.*”. https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2012/08/POSTER-child-friendlyCRCICONE_2019_ITALIANO.pdf. Ultima consultazione 5/09/2022

UNICEF. (2013). “Every Child’s Right. Inequities and trend in birth registration”. <https://www.unicef.it/media/registrazione-alla-nascita-nel-mondo-un-terzo-dei-bambini-resta-invisibile/>. Ultima consultazione 5/09/2022

UNICEF. (1992). “CHILDREN’S PARTICIPATION. FROM TOKENISM TO CITIZENSHIP”. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. Ultima consultazione 5/09/2022

ONU. (2012). “Human Rights as a Way of Life”. [Human Rights as a Way of Life | United Nations](#) . Ultima consultazione 5/09/2022

ONU. (2015). “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>. Ultima consultazione 5/09/2022

ONU. (1999). “IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL CONVENANT ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS”. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CESCR_General_Comment_13_en.pdf. Ultima consultazione 5/09/2022

ONU. “Obiettivi per lo sviluppo sostenibile”. <https://unric.org/it/agenda-2030/>. Ultima consultazione 5/09/2022

Save the Children. (2022). <https://www.savethechildren.it/> Ultima consultazione 5/09/2022

Save the Children. (2021). “The Toughest Places to be a Child. Global Childhood Report 2021”. <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/2021-global-childhood-report.pdf?vanityurl=endofchildhood>. Ultima consultazione 5/09/2022

Save the Children. (2017). “CONVENZIONE ONU SUI DIRITTI DELL’INFANZIA E DELL’ADOLESCENZA”. [Convenzione ONU sui diritti infanzia adolescenza.pdf\(savethechildren.it\)](#). Ultima consultazione 5/09/2022

Save the Children. (1924). “DICHIARAZIONE DEI DIRITTI DEL FANCIULLO”. [Convenzione_1924.pdf \(savethechildren.it\)](#) . Ultima consultazione 5/09/2022

Save the Children (1919). “Nasce Save the Children”. <https://www.savethechildren.it/sh/nasce-save-the-children-1919/>. Ultima consultazione 5/09/2022

Shuan, T. (2014). “Per chi sono questi libri?”, Andersen. <https://www.andersen.it/per-chi-sono-questi-libri/>. Ultima consultazione 05/09/2022

World Bank&Unicef (2020). “Ogni diritto per ogni bambino. La Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza a un punto di svolta”. <https://www.datocms-assets.com/30196/1607940107-ognidirittoperognibambinocrc30.pdf>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.montclair.edu/iapc/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.icpic.org/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<http://www.sophianetwork.eu/tag/p4c/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.filosofare.org/crif-p4c/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.ibbyitalia.it/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://gruppocrc.net/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://unipd-centrodirittiumani.it/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.ohchr.org/EN/pages/home.aspx>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.treccani.it/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://archive.org/>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.amnesty.ch/it>. Ultima consultazione 5/09/2022

<https://www.giacomoleopardi.it/>. Ultima consultazione 5/09/2022