

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata - FISPPA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE
Curricolo Scienze Pedagogiche

Elaborato finale

INCLUSIONE E PHILOSOPHY FOR CHILDREN:
PRATICHE DIALOGICHE ALLA SCUOLA PRIMARIA

Relatrice:
Prof.ssa Alessandra Cavallo

Laureanda:
Emma Panizzo
Matricola: 2003356

Anno Accademico
2021/2022

INDICE

Introduzione	p.5
Capitolo 1 – L’inclusione nella scuola	p.6
1.1 Cenni storici ed evoluzione delle normative scolastiche	p.6
1.2 Normative scolastiche attuali	p.11
1.3 Formazione dei docenti per la scuola dell’inclusione	p.24
1.4 Curricolo e programmazione per l’inclusione	p.30
Capitolo 2 – La Philosophy for Children come pratica per l’inclusione	p.37
2.1 Cos’è e come nasce la Philosophy for Children	p.37
2.2 Finalità e metodologia della Philosophy for Children	p.44
2.3 Philosophy for Children e formazione dell’insegnante facilitatore	p.66
2.4 La Philosophy for Children in Italia	p.72
Capitolo 3 – Esperienza presso la scuola primaria Papa Giovanni XXIII di Rovigo	p.76
3.1 Organizzatore e pianificazione dell’attività con la Philosophy for Children	p.76
3.2 Attività e dialogo con gli alunni tramite applicazione della Philosophy for Children	p.80
3.3 Intervista alle insegnanti sulle pratiche inclusive utilizzate dalla scuola	p.84
Conclusioni	p.95
Bibliografia	p.96

Introduzione

Il presente elaborato tratta la Philosophy for Children come metodologia didattica per la promozione dell'inclusione all'interno delle classi scolastiche. Per poter comprendere meglio l'origine di tale tematica si è ritenuto opportuno tracciare i punti fondamentali del percorso legislativo e normativo che, durante il Novecento, hanno portato il sistema dell'educazione a riflettere sui temi dell'integrazione e dell'inclusione nelle scuole. Questo approfondimento parte dalle prime Leggi degli anni Venti, che istituirono le classi speciali per tutti gli individui in situazione di disabilità, fino a quelle sancite negli anni Settanta che le abolirono, dando così inizio ad un processo volto a concepire nell'ambito scolastico una completa integrazione per tutti gli studenti in situazione di disabilità.

Le normative approvate tra la fine degli anni Novanta e i primi anni del Duemila, sono un punto di passaggio sostanziale poiché estendevano per la prima volta il diritto all'integrazione anche ad alunni con famiglie provenienti da Paesi esteri e fornivano agli istituti scolastici linee guida su come procedere all'accoglienza e inserimento degli studenti secondo un'ottica interculturale. Le Leggi attuali, ultimo punto di questo iter, assumono un significato più ampio, non focalizzandosi più sulla sola integrazione scolastica, ma sulla vera e propria inclusione. Quest'ultima è basata sulla considerazione della complessa eterogeneità delle classi scolastiche e quindi rivolta a tutti gli alunni, non solo a coloro con culture di origine diversa o coloro in situazione di disabilità, permettendo così ad ogni alunno di vivere un'esperienza educativa significativa per la sua formazione. A questo percorso normativo segue un approfondimento sul tema della Philosophy for Children, partendo dal concetto iniziale elaborato da Lipman fino alle più recenti interpretazioni del suo pensiero e le relative applicazioni in ambito scolastico.

Questo elaborato si conclude con il resoconto dell'esperienza fatta con una classe terza della scuola Primaria Papa Giovanni XXIII con la quale si è svolto un incontro sfruttando la metodologia dialogica della P4C per discutere il tema dell'inclusività. L'esperienza con gli alunni è stata affiancata anche da un'intervista con il corpo docenti per poter discutere e avere un riscontro da un punto di vista professionale degli argomenti precedentemente trattati.

Capitolo 1

L'inclusione nella scuola

1.1 Cenni storici ed evoluzione delle normative scolastiche

Per comprendere a pieno il dibattito attuale riguardante l'inclusione nelle scuole italiane, gli obiettivi da raggiungere, le pratiche da utilizzare, i problemi da superare e le possibili soluzioni, è necessario conoscere il percorso storico che ha portato all'odierna concezione del significato di "inclusione" e alle conseguenti normative per la sua attuazione all'interno del contesto scolastico. Quando in Italia si comincia a discutere prima d'integrazione e più recentemente d'inclusione in ambito scolastico, lo si fa inizialmente riferendosi solo alle persone in situazione di disabilità, poiché erano la categoria sociale più a lungo esclusa e discriminata dal sistema d'istruzione pubblica.

L'inserimento a scuola degli alunni in situazione di disabilità è stato a lungo trascurato, negando loro la possibilità di partecipare alla vita scolastica, per poi passare ad una fase di emarginazione tramite classi differenziali e scuole speciali. Solamente alla fine degli anni Settanta si pose l'attenzione sull'integrazione e non sul semplice inserimento.

La fase dell'esclusione è la più duratura e i primi segnali di cambiamento arrivarono solo a fine Ottocento ad opera di Sante De Sanctis, Giuseppe Montesano e Maria Montessori, i quali posero le basi per la fondazione della psichiatria infantile italiana e sostennero per la prima volta la possibilità di un'educazione anche per i bambini con deficit intellettivi. Montesano e Montessori presero parte alla Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti, grazie alla quale, nel 1900, nacque la prima Scuola Magistrale Ortofrenica, il cui compito era preparare gli insegnanti a lavorare a contatto con bambini affetti da disabilità intellettiva (Soresi, 2016). Questo primo cambiamento portò a riforme importanti in ambito scolastico e tra il 1923 e il 1928 furono approvati i Decreti Regi che istituirono le scuole speciali e le classi differenziali, le quali perdurarono fino alla fine degli anni Sessanta. Le prime vennero istituite nel 1923 con il Regio Decreto n.3126 ed erano destinate ad educare i bambini con sordità e cecità, mentre il Regio Decreto 1297/1928 permise alle scuole pubbliche di predisporre delle classi differenziali nelle quali inserire gli alunni con deficit intellettivi (Rondanini, 2011).

Sebbene queste nuove normative permisero un'apertura della scuola nei confronti degli alunni in situazione di disabilità, fu presto evidente come "le classi differenziali non cambiarono di molto la qualità della vita scolastica di quei bambini e adolescenti che di fatto continuavano ad essere tagliati fuori dalle esperienze dei loro pari" (Soresi, 2016, p. 171). A seguito di ciò, negli anni Cinquanta, cominciarono a nascere le prime proteste da parte del popolo, le quali furono influenzate dall'esperienza della Scuola di Barbiana e dalla fondazione, nel 1958, della prima Associazione di famiglie e persone affette da disabilità intellettiva e/o relazionale (Dalle Fabbriche et al., 2015).

Classi differenziali e scuole speciali rimasero tuttavia attive anche per tutta la durata degli anni Sessanta, nonostante gli scarsi risultati prodotti, poiché l'idea comune più diffusa sosteneva ancora che l'allievo in situazione di disabilità potesse essere educato nel migliore dei modi solo quando si trovava all'interno di gruppi di suoi pari con deficit simili (Cottini, 2017). Solo dopo il termine delle proteste studentesche contro l'emarginazione che portava alla selettività del sistema scolastico si arrivò all'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali, procedendo all'inserimento degli alunni con deficit nelle classi comuni. La normativa di riferimento è la Legge n.118/1971, la quale, all'art.28, garantiva alle persone in situazione di disabilità: il trasporto dalla propria abitazione alla sede scolastica e viceversa (a carico dei patronati, consorzi o enti gestori del corso), l'accesso alle classi comuni e relativo smantellamento delle barriere architettoniche che lo impedivano, a condizione però che il deficit intellettivo o la menomazione fisica del soggetto non fossero gravi a tal punto da rendere troppo difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle classi normali (Legge n.118/71, citato in Crispiani, 2000, p.48).

Nell'anno 1971 avvenne quindi un primo passo significativo verso una de-istituzionalizzazione dell'emarginazione delle persone in situazione di disabilità.

Questo andò ad aggiungersi ad un altro importante cambiamento che stava avvenendo nella società sia a livello concettuale che morale. Si assistette infatti ad un superamento dell'idea di disabilità come malattia e problema individuale e alla sostituzione di tale visione medica con una di tipo psico-sociologica, la quale invece considerava la disabilità come un problema provocato dall'ambiente circostante alla persona. I veri ostacoli per gli individui con disabilità non erano più i deficit, ma le barriere architettoniche e sociali che non permettevano al soggetto di utilizzare a pieno le sue

capacità (Rossi & Lanzoni, 2013). Tale principio venne espresso anche dalla Commissione Speciale per l'analisi e la valutazione dell'inserimento dei bambini con disabilità nelle scuole comuni, la quale elaborò nel 1975 una relazione finale che venne affiancata alla Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n.227.

La relazione poneva l'accento sull'importanza del cambiamento a livello mentale, dichiarando che "Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale" (Ministero della Pubblica istruzione 1975, citato in Cottini, 2017, p.31). Nella circolare veniva sottolineata "La complessità e la gravità dei problemi di natura strutturale e organizzativa" (C.M. 8 agosto 1975 n. 227, citato in Cottini, 2017, p.31). Si prendeva quindi coscienza del fatto che il semplice inserimento degli alunni in situazione di disabilità nelle classi comuni non fosse sufficiente per garantire loro, assieme agli altri alunni, un'esperienza educativa veramente efficace e si cominciò a riflettere per la prima volta sull'integrazione. Fino ad allora si era infatti usato il termine "inserimento", il quale implicava il solo trasferimento degli alunni con disabilità dalle classi differenziali e scuole speciali alle classi comuni, senza prevedere nessuna ulteriore modifica per le attività svolte normalmente dagli altri alunni e insegnanti. Verso la fine degli anni Settanta ci si rese conto che "non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra diseguali" (Milani, 1990, p.55) e si passò a riflettere sull'uso del termine "integrazione", il quale, oltre a mettere i bambini con deficit fisicamente in gruppo assieme agli altri, faceva riferimento ad un processo il cui compito era quello di realizzare un ambiente in grado di fornire al soggetto esperienze significative per la sua crescita cognitiva, affettiva e relazionale (Girelli, 2011).

Il cammino verso l'integrazione cominciò con la Legge n.517 del 1977 che sancì il diritto per i bambini in situazione di disabilità di essere inseriti nelle classi comuni affiancati da insegnanti specializzati e inserì nei programmi scolastici una serie di attività integrative volte alla realizzazione di interventi individualizzati sulla base delle esigenze dei singoli alunni (Cottini, 2017). A seguito di tale Legge, dal 1978 al 1988, vennero emanate delle circolari ministeriali con il compito di perfezionare e rendere efficace il percorso integrativo. La più importante di queste è la C.M. del 1988 che, assieme ad una sentenza della Corte Costituzionale, estendeva il diritto di educazione e integrazione

degli alunni disabili anche alle scuole superiori (Canevaro, 2007).

Tutti i cambiamenti sopra riportati fecero sì che nel 1992 la situazione sociale e politica permise la formulazione e l'approvazione di una vera e propria Legge riguardante i diritti delle persone in situazione di handicap, ovvero la Legge quadro 104/1992, la quale riassumeva le parti più importanti delle disposizioni precedenti e fissava le indicazioni per la realizzazione di progetti che coinvolgevano sia il soggetto sia le varie realtà del territorio, introducendo rilevanti cambiamenti che sono in parte ancora presenti nella normativa scolastica attuale. Secondo la suddetta Legge per poter mettere in pratica una vera integrazione era necessario considerare bisogni, ma soprattutto desideri, abilità e potenzialità di ogni singolo soggetto. A tale scopo la scuola doveva comunicare e coordinarsi con le ASL del territorio che assunsero l'importante compito di individualizzazione della disabilità e rilascio della Diagnosi funzionale, documentazione che avrebbe aiutato i docenti degli istituti scolastici a realizzare il Profilo dinamico-funzionale e il Piano Educativo Individualizzato. Il primo contiene le condizioni del soggetto con disabilità e le sue potenzialità di sviluppo in risposta alle attività programmate, mentre il secondo riguarda indicazioni sugli interventi educativi e didattici, sugli obiettivi da raggiungere e sui criteri di valutazione per l'intero percorso didattico (Cottini, 2017).

Nel 1997 venne promulgata un'altra Legge di grande importanza, la Legge n.59 del 15 marzo, la quale sancì l'inizio del processo per la realizzazione dell'autonomia scolastica. Gli istituti scolastici di ogni ordine e grado acquisirono maggiore libertà nell'organizzazione dei tempi d'insegnamento e nella scelta di metodologie e strumenti da adottare. Gli obiettivi da raggiungere erano: l'incremento dell'efficacia della pubblica istruzione, il miglioramento dell'uso delle risorse e delle strutture, l'introduzione di nuove tecnologie e il coordinamento delle scuole con gli enti territoriali (Ministero dell'istruzione, 1997).

Si accrebbe così la responsabilità a livello progettuale delle scuole e si istituì il Piano dell'Offerta Formativa (POF) che rimase in vigore fino al 2015, quando venne sostituito dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) attualmente in uso.

Fino alla fine degli anni Novanta le pratiche d'integrazione erano rivolte esclusivamente alle persone in situazione di disabilità, tuttavia in quegli anni, grazie al processo di globalizzazione, cominciarono ad aumentare i flussi migratori e di conseguenza crebbe il

numero di alunni provenienti da altri Paesi. La scuola si ritrovò quindi di fronte ad un problema che richiedeva l'inserimento nel processo d'integrazione anche degli studenti provenienti dall'estero.

Nel 2004 il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca formò la Direzione Generale per lo studente, la quale comprendeva un Ufficio apposito per l'integrazione di bambini e ragazzi di origine non italiana nelle scuole, mentre nel 2006 si approvò la C.M. 24 che forniva delle prime indicazioni per l'inserimento scolastico di studenti di culture e origini differenti. Sempre nello stesso anno si formò l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura, il quale pubblicò "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", documento che conteneva le Linee Guida di riferimento per gli istituti scolastici. Le indicazioni riportate sostenevano l'immediata integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle classi comuni per evitare che vi fossero spazi di apprendimento separati e incentivavano la partecipazione attiva delle famiglie immigrate al processo d'inserimento, poiché era necessario favorire la socializzazione e il confronto fra diversità culturali (Rossi & Lanzoni, 2013).

Alla fine degli anni Novanta e nei primi del Duemila l'attenzione crescente ai bisogni degli alunni in situazione di disabilità e provenienti dall'estero mise in evidenza come la diversità fosse ormai una caratteristica fondamentale della normalità. Questo rendeva molto complessa la vita scolastica che si componeva di bambini e ragazzi con personalità diverse, differenti stili cognitivi e di conseguenza diverse modalità di approccio alla realtà. Divenne quindi evidente l'impossibilità di continuare a considerare il gruppo classe come un ambiente omogeneo nel quale integrare minori con disabilità e immigrati. In questo modo l'Italia abbandonò il termine integrazione per sostituirlo definitivamente con quello d'inclusione, così da comprendere tutti gli alunni senza più alcuna distinzione (Girelli, 2011). Si arrivò a sostenere la necessità per ogni scuola di ciascun ordine e grado di garantire un'esperienza efficiente e significativa a tutti gli alunni, poiché:

"l'educazione è un diritto fondamentale di ogni bambino [...] ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri; i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e bisogni; le scuole normali che assumono questo

orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, creando una società d'integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti" (Dichiarazione di Salamanca 1994, citato in Adesso & Grandone, 2015, pp. 21 – 22).

1.2 Normative scolastiche attuali

Le attuali indicazioni per l'organizzazione della vita scolastica si basano sul principio d'inclusione, concetto elaborato per ampliare quello dell'integrazione, in modo tale da creare un ambiente che permetta un'esperienza educativa significativa e partecipativa per tutti gli alunni, indipendentemente dall'etnia o dalla presenza o meno di una certificazione medica (Girelli, 2011). L'obiettivo diviene quello di trasformare la classe in una comunità caratterizzata da rapporti relazionali positivi sia tra gli alunni sia tra insegnanti e studenti, così da migliorare il percorso di apprendimento e sviluppo.

Tra i principali documenti ufficiali che, dalla fine degli anni Novanta in poi, hanno portato a definire le norme per l'inclusione oggi in vigore sono importanti da ricordare: la Carta di Lussemburgo, la Convenzione sui diritti delle persone disabili e le Linee Guida sull'educazione inclusiva.

La Carta di Lussemburgo è stata redatta nel 1996 e si compone di tre parti, le quali forniscono le indicazioni che ogni Paese europeo deve seguire per realizzare una scuola fatta su misura per tutti. Nella prima parte sono esplicitati i principi a cui fare riferimento (diritto d'istruzione per tutti, considerazione dei bisogni individuali degli alunni, ruolo attivo dei genitori), nella seconda, invece, vengono elencate le strategie più adeguate a mettere in pratica tali principi. Nella terza ed ultima parte sono espresse le prospettive di cambiamento a cui ci si augura di giungere in futuro per arrivare ad abitare in una società che ponga l'inclusione al centro dell'attenzione (Pascale, 2017).

La Convenzione sui diritti delle persone disabili viene emanata e sottoscritta dai Paesi delle Nazioni Unite nel 2006 e vincola i firmatari a garantire agli individui in situazione di disabilità totale inclusione in ogni aspetto della vita sociale, dal lavoro, all'istruzione, alla salute e alla partecipazione politica. A questo documento fecero seguito nel 2009 le Linee Guida sull'educazione inclusiva stabilite dall'UNESCO, nelle quali l'inclusione è considerata lo strumento migliore per rispondere ai diversi bisogni di ogni alunno, tramite la partecipazione attiva al processo di apprendimento, il confronto e la convivenza quotidiana con le altre culture (Cottini, 2017).

Tutto questo percorso di evoluzione normativa porta alla pubblicazione nel 2014 dei Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva ad opera dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). In tale documento viene suggerito di:

- **Agire il prima possibile:** ogni bambino ha il diritto di essere sostenuto quando necessario e, pertanto, tutti i servizi coinvolti hanno il compito e dovere di coordinarsi tra loro nello scambio d'informazioni;
- **Considerare l'educazione inclusiva un bene per tutti:** sono richiesti la piena collaborazione e il confronto reciproco tra gli organi decisionali della scuola e gli alunni e le loro famiglie;
- **Fare riferimento a professionisti altamente qualificati:** coloro che lavorano nell'ambito dell'educazione devono essere formati attraverso programmi che mettano al centro l'inclusione e che abbiano come obiettivo non solo la formazione di competenze, ma anche la trasmissione di valori etici,
- **Utilizzare sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento:** misurare sempre l'efficienza di quanto messo in pratica e conseguito, ciò implica la valutazione costante dei sistemi per indirizzare i mezzi finanziari verso approcci di successo;
- **Prestare attenzione ai dati attendibili:** la raccolta di dati significativi sulla qualità delle pratiche messe in atto prevede necessariamente che si considerino l'alunno, i risultati ottenuti da quest'ultimo, le risorse e l'insegnante (Addesso & Grandone, 2015).

Quanto elencato è uno dei risultati di un lungo dibattito internazionale che ha portato gli studiosi delle Scienze Umane a stabilire che, ad oggi, istruzione ed educazione devono avvenire in una scuola dell'inclusione. Quest'ultima è caratterizzata dall'attenzione agli alunni nella loro interezza e dalla comprensione delle varie forme di diversità di cui si compone la normalità della classe, la quale presenta non solo bambini e ragazzi con disturbi specifici di apprendimento, disabilità o provenienza estera, ma anche soggetti con situazioni familiari difficili, comportamenti devianti e problematiche emotive.

I contenuti oggetto d'insegnamento devono essere strumento per promuovere la personalità degli studenti e per rispondere alla domanda formativa della società (Girelli, 2011).

In Italia l'attenzione all'inclusione di tutte le diversità si concretizza attraverso una serie di Leggi e circolari a partire dal 2010, anno dell'approvazione della Legge n. 107 sui soggetti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) con allegate le Linee Guida per il diritto allo studio degli studenti con DSA (D.M. luglio 2011, n. 5669). Tale Legge segna un cambiamento importante poiché vengono riconosciute particolari condizioni dell'alunno prima ignorate, dato che le persone con DSA non erano considerate portatrici di handicap e perciò non erano mai state incluse nelle normative precedenti.

Con questo provvedimento si riconosce ai DSA il diritto a strumenti compensativi e una didattica e attività di recupero individualizzate, il tutto da organizzare nel Piano Didattico Personalizzato (Cottini, 2017).

Poco dopo l'emanazione della Legge n.107 viene approvata nel 2013 la circolare ministeriale n.8 che parla di Bisogni Educativi Speciali (BES), termine che porta la legge italiana a considerare la totalità di differenze ed esigenze presente nelle scuole.

Con le parole Bisogni Educativi Speciali vengono intesi: individui in situazione di disabilità, coloro che presentano disturbi evolutivi specifici (DSA, deficit dell'attenzione e iperattività, deficit di coordinazione motoria, di linguaggio) e tutte le persone in situazione di svantaggio dipendente da motivi socioeconomici, linguistici e culturali.

La Direttiva mette in evidenza che "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". Per tutti questi studenti, soprattutto coloro originari di altri Paesi che si trovano in difficoltà a causa della differenza linguistica e culturale, è possibile e necessario attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che utilizzare strumenti compensativi. Nel caso di attuazione di tali interventi bisogna monitorarne l'efficacia con continuità affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario (Ministero dell'Istruzione, 2013).

Un'altra importante normativa di riferimento per la scuola odierna è rappresentata dalle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, approvate nel 2012 e poi aggiornate nel 2018 con un documento che conferma l'importanza di

continuare a seguire gli orientamenti espressi nelle Indicazioni 2012 al fine di arrivare a “fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (Ministero dell’Istruzione, 2018, p.7), uno dei primi obiettivi dell’Agenda Europea per il 2030. Il testo delle Indicazioni Nazionali (2012) conferma le “vocazioni di accoglienza e di inclusione” della scuola e sottolinea l’importanza del ruolo dell’educazione scolastica nell’aiutare bambini e ragazzi ad interpretare le diverse esperienze che si ritrovano a vivere in un contesto sociale caratterizzato da mutamento e discontinuità. Viene riportato inoltre come il processo di globalizzazione abbia allargato i confini territoriali portando ogni specifica zona ad avere legami con altre parti del mondo, così che l’individuo debba quotidianamente interagire con altre realtà e culture, senza però possedere le competenze per comprenderle davvero e metterle in relazione con la propria. Spetta quindi alla scuola programmare e mettere in pratica un processo di formazione adeguato affinché ogni persona sviluppi un’identità consapevole e aperta, in modo da contribuire ad una società fondata sul “riconoscimento” e sulla “garanzia della libertà e dell’uguaglianza nel rispetto delle differenze di tutti e dell’identità di ciascuno”. A tal fine è necessario che tutti i professionisti dell’educazione si impegnino a prestare attenzione all’alunno nella sua integrità, in modo particolare alla disabilità e ad ogni altro tipo di fragilità, ma allo stesso tempo è richiesto un impegno anche agli altri enti del territorio che sono chiamati al dialogo e alla collaborazione con la scuola. La progettazione didattica e la scelta delle strategie per metterla in atto devono basarsi sull’unicità dell’identità di ogni persona, considerandone le fragilità, ma soprattutto le capacità. Gli studenti sono al centro dell’azione educativa in ogni loro dimensione (cognitiva, affettiva, relazionale e culturale) e la formazione di significativi legami di gruppo per creare una comunità all’interno della classe non va a negare la centralità dell’individuo, anzi sono necessari per lo sviluppo della personalità. Ciò significa che divengono essenziali tutte quelle condizioni, ambientali e sociali, che favoriscono lo stare bene a scuola e che invogliano lo studente a partecipare attivamente al progetto educativo condiviso (Ministero dell’Istruzione, 2012).

Con le Indicazioni Nazionali vengono fissati gli obiettivi da raggiungere sia a livello generale sia a livello di apprendimento e sviluppo delle competenze, i quali fanno riferimento al quadro delle otto competenze–chiave stabilite dall’Unione Europea (Ministero dell’Istruzione 2012), le quali sono formate da:

1. **Competenza alfabetico-funzionale:** saper padroneggiare in modo corretto ed efficace la propria lingua madre o quella dell'istruzione scolastica al fine di saper comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo;
2. **Competenza multilinguistica:** saper utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare e relazionarsi con gli altri, per questo essa implica anche competenze di tipo storico e interculturale;
3. **Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria:** padroneggiare il pensiero matematico per risolvere problemi quotidiani, usare la conoscenza scientifica per spiegare la realtà circostante tramite il metodo sperimentale, applicare le conoscenze e le metodologie sopra citate attraverso la tecnologia e l'ingegneria per rispondere a desideri e necessità umane avendo coscienza della responsabilità individuale e collettiva dell'azione umana;
4. **Competenze digitali:** comprendere i vantaggi che la tecnologia digitale può portare alla comunicazione e alla collaborazione e saperli sfruttare al meglio, restando però consci anche dei limiti e dei principi etici-legali chiamati in causa con l'utilizzo del digitale;
5. **Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare:** acquisizione della capacità di riflettere su sé stessi, di gestire il tempo e le informazioni nel modo migliore e di lavorare con gli altri in maniera costruttiva. Comprende il sapersi confrontare con l'incertezza e la complessità, imparare ad imparare, promuovere e mantenere il proprio benessere psicofisico e soprattutto l'abilità di condurre di empatizzare e gestire i conflitti all'interno di un contesto positivo e inclusivo;
6. **Competenza in materia di cittadinanza:** essere in grado di agire da cittadini responsabili e di partecipare attivamente alla vita civica e sociale in base alla comprensione delle strutture, dei concetti sociali e dell'evoluzione a livello globale;

7. **Competenza imprenditoriale:** riuscire a trasformare idee e opportunità in valori per le altre persone attraverso la creatività, il pensiero critico, la risoluzione di problemi, l'iniziativa, la perseveranza e la cooperazione a livello lavorativo per realizzare progetti dal valore sociale, culturale o finanziario;
8. **Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali:** implica comprendere e rispettare le altre culture impegnandosi a capire ed esprimere il proprio pensiero e il senso del proprio ruolo sociale nel modo più efficace a seconda dei diversi contesti (Consiglio Europeo, 2018).

Le basi per queste competenze vengono poste durante il percorso scolastico previsto per il primo ciclo d'istruzione e devono poi essere consolidate al termine del secondo ciclo, il cui compito è quello di fornire allo studente gli strumenti culturali e metodologici per comprendere la complessità della realtà affinché egli possa affrontare i problemi con una mente creativa, razionale, progettuale e critica, acquisendo conoscenze e competenze che gli consentano di prendere scelte personali utili al proseguimento degli studi di ordine superiore e all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro (Ministero dell'Istruzione, 2019). Gli orientamenti stabiliti all'interno delle normative hanno quindi lo scopo di rendere la scuola non solo luogo d'istruzione, ma soprattutto di educazione e formazione, dove gli alunni prendono coscienza che gli avvenimenti del mondo influenzano anche la sfera individuale e che di conseguenza ognuno ha una responsabilità nei riguardi del futuro. Per questo non basta più il tradizionale insegnamento nozionistico, ma vi è bisogno sia della padronanza del sapere di base di ogni singola disciplina sia della comprensione delle diverse connessioni che mettono in relazione tra loro le diverse materie. Al fine di ciò la trasmissione del sapere nelle scuole deve avere come obiettivi: l'interdisciplinarietà, l'acquisizione delle capacità di cogliere gli aspetti essenziali di un problema e di sapere come adattarsi per vivere in un mondo in continuo mutamento, la presa di coscienza che i problemi della società umana attuale possano essere risolti in futuro solo grazie alla cooperazione tra tutti gli uomini (Ministero dell'Istruzione, 2012).

I mezzi necessari per raggiungere gli obiettivi stabiliti sono dunque l'inclusione, il pluralismo, l'intercultura, la solidarietà e la partecipazione, tutte dipendenti dal modo in cui le diversità vengono presentate. Sotto questo punto di vista la scuola ha il compito di promuovere un'immagine positiva della diversità per evitare che si verifichino episodi di stigmatizzazione ed etichettamento che ostacolerebbero la riuscita dell'azione educativa (Nota et al., 2015).

Le scienze sociali hanno evidenziato come l'etichettamento, ovvero "marchiare" un gruppo sociale considerato diverso da un altro a causa di alcune caratteristiche ritenute non normali, possa portare ad alcuni fenomeni negativi:

1. **Deindividualizzazione:** Le caratteristiche considerate vengono distorte fino a creare stereotipi sul gruppo a cui una persona viene associata, così da togliere l'attenzione dalla persona e le sue particolarità;
2. **Stigmatizzazione:** le caratteristiche che portano all'etichettamento vengono considerate negative e l'attenzione su di esse è tanta da influenzare negativamente la riuscita delle interazioni sociali;
3. **Distanza tra gli individui:** gli individui appartenenti al gruppo etichettato sono considerati diversi, tanto che anche loro stessi cominciano ad identificarsi come tali, arrivando così ad una contrapposizione "noi" e "loro" sentita da entrambe le parti (Nota et al., 2015).

Per questo motivo una scuola veramente inclusiva deve prestare attenzione alla progettazione e messa in pratica dell'accoglienza di tutti gli alunni, con particolare cura per l'integrazione degli alunni originari di Paesi esteri e di coloro in situazione di disabilità. Nello specifico, gli orientamenti per l'integrazione e inclusione di bambini e ragazzi con provenienza estera sono raccolti all'interno delle Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, pubblicate inizialmente nel 2006 e poi aggiornate nel 2014. Quest'ultimo documento revisionato include i risultati di numerose ricerche nel campo dell'accoglienza scolastica condotte da diversi Paesi Europei, con particolare riferimento all'indagine della Commissione Europea sull'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa, condotta nel 2009.

All'interno di tali Linee Guida l'accoglienza viene definita come "l'insieme degli

adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica", i quali partono dall'iscrizione a scuola. Nel caso in cui l'iscrizione avvenga ad inizio anno è compito dei genitori scegliere la scuola in base all'offerta formativa ed iscrivere il minore. Questa procedura è facilitata dalla possibilità di poter consultare in inglese le istruzioni per fare domanda e da quella di potersi rivolgere direttamente alle segreterie scolastiche. Invece, nel caso di un'iscrizione ad anno scolastico già iniziato è la scuola stessa a decidere in quale classe collocare l'alunno, tenendo conto degli studi svolti precedentemente nel Paese d'origine. L'orientamento generale è quello di inserire i bambini e i ragazzi nella classe corrispondente alla loro età, ma vi sono anche casi particolari in cui, a seguito della valutazione, lo studente viene inserito in una classe immediatamente inferiore rispetto a quella dell'età anagrafica a causa dell'eventuale presenza di gravi lacune. Una volta superata la fase relativa alle questioni amministrative si passa alla vera e propria fase di accoglienza, durante la quale è importante che la scuola si impegni ad instaurare una relazione di ascolto con il minore e la sua famiglia allo scopo di coglierne i bisogni. Accogliere una famiglia significa farla partecipe attiva delle iniziative scolastiche ed è per mettere in pratica ciò che è molto rilevante il ruolo svolto dai mediatori culturali e dalle associazioni dei genitori (Ministero dell'istruzione, 2014).

Per quanto riguarda l'attività didattica le Linee Guida sostengono che gli studenti con origine estera debbano essere seguiti con interventi particolari solo in via transitoria e che l'utilizzo di un Piano Didattico Personalizzato è consigliato solo in casi eccezionali. Da questo punto di vista le attività didattiche necessarie da applicare sono relative soprattutto ai problemi linguistici e si possono dividere in tre fasi:

1. Fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare :

l'obiettivo è raggiungere il livello L2 della lingua italiana (ascolto e comprensione orali, lessico fondamentale, grammatica di base, scrittura e lettura), il quale corrisponde ai livelli A1 e A2 nel Quadro europeo di riferimento. L'intervento parte da 8/10 ore a settimana per circa quattro mesi per poi andare verso una progressiva riduzione. L'attività svolta deve essere di tipo laboratoriale e rivolta a piccoli gruppi, poiché gli alunni riescono a padroneggiare la lingua per comunicare più in fretta e

più efficacemente durante le interazioni quotidiane tra pari;

2. **La fase “ponte” di accesso all’italiano dello studio:** l’alunno riesce a consolidare e imparare l’italiano anche attraverso lo studio con l’aiuto del docente che si pone come facilitatore dell’apprendimento;
3. **La fase degli apprendimenti comuni:** la didattica messa in atto per tutta la classe nella sua eterogeneità si rivela efficace anche per gli studenti di madrelingua non italiana (Ministero dell’Istruzione, 2014).

Questo processo di apprendimento linguistico è un’occasione di confronto culturale e sviluppo significativa per le nuove generazioni.

Un ultimo fondamentale aspetto a cui prestare attenzione nell’accoglienza e nella formazione di alunni appartenenti a famiglie di nazionalità altra è l’orientamento.

La decisione sulla scelta della scuola superiore a cui iscrivere il figlio è un momento delicato per ogni famiglia e ancora di più per coloro che provengono da altri Paesi.

Per questo è importante che, sia le secondarie di primo grado sia quelle di secondo, offrano un orientamento e una preiscrizione che vengano incontro alle necessità delle persone con cittadinanza estera. Il passaggio dalle medie alle superiori rimane tutt’oggi un problema ancora da risolvere per coloro di origine extraeuropea. I dati statistici rivelano che in Italia gli alunni di famiglie provenienti da Paesi extraeuropei si concentrano per la maggior parte verso istituti professionali, alcuni negli istituti tecnici e pochi nei licei. Si tratta di un fenomeno denominato “segregazione scolastica”, il quale ha alla sua base diverse cause. Da un lato incide la situazione socioeconomica delle famiglie che porta ad un bisogno di inserire i figli nel mondo del lavoro in tempi rapidi, dall’altro lato vi è anche l’influenza legata ad un pregiudizio, talvolta inconsapevole, degli insegnanti, i quali considerano il liceo come poco adatto ai ragazzi appartenenti a culture non europee. È di grande importanza quindi informare con cura e attenzione i genitori con cittadinanza estera su tutte le diverse opportunità di studio, mettendo al centro i reali interessi e capacità dei ragazzi (Ministero dell’Istruzione, 2014).

Oltre all’inclusione di bambini e ragazzi appartenenti a diverse culture che deve portare al riconoscimento, al rispetto e alla collaborazione in un’ottica interculturale, si deve prestare particolare attenzione anche a quella dei soggetti in situazione di disabilità, la

quale ha gli stessi obiettivi della prima. Per questo motivo a fianco della Legge n.107 del 2010 e della Circolare Ministeriale n.8 del 2013 vi sono l'ICF e l'Index, i quali fungono da riferimento per l'attuazione di una e vera e propria inclusione degli alunni con DSA e in situazione di disabilità.

L'International Classification of Function (ICF) è la classificazione completa e articolata del funzionamento umano, della disabilità e della salute, prodotta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), la quale inizialmente, nel 1996, considerava la Classifica Internazionale delle malattie e dei problemi correlati (ICD – 10) l'unico strumento utile per la categorizzazione e comprensione della disabilità. Tuttavia, nel corso degli anni l'ICD–10 ha suscitato numerosi dibattiti e proteste, poiché definiva salute e disabilità come due cose differenti e poneva l'accento solo sull'aspetto patologico, trascurando l'insieme totale delle caratteristiche identitarie delle singole persone. Per questo motivo, nel 2001, l'ICD-10 viene sostituito dall'ICF, il quale risulta essere più adatto ad una scuola e una società inclusive, in quanto sostiene che tutti possono avere disabilità derivanti da diverse cause, evitando così la categorizzazione in favore di una visione multidimensionale e multi-prospettica (Canevaro, 2007). L'approccio proposto all'interno del manuale è di tipo biologico, psicologico, educativo e sociale ed evidenzia come la salute riguardi tutti gli individui, poiché le condizioni e i fattori in grado di compromettere il funzionamento umano possono essere di origine corporea, mentale e/o ambientale. Il punto centrale dell'attenzione è dunque il rapporto che lega fattori e condizioni, così da riuscire a promuovere una visione socioeducativa che consideri le differenze come risorse da valorizzare. L'attuale versione dell'ICF è stata aggiornata nel 2020 con la dicitura Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità per Bambini e Adolescenti (ICF–CY). Tale versione del documento conferma quanto contenuto nella prima, portando un ampliamento delle informazioni utili per la descrizione delle caratteristiche di bambini e adolescenti (OMS, 2020). È importante specificare che il testo ICF–CY “non è una diagnosi”, ma ha lo scopo di “tracciare un profilo di funzionamento” della persona, così da “descrivere la natura e la gravità delle limitazioni del funzionamento del bambino e dei fattori ambientali che influiscono su tale funzionamento” (OMS, 2020, p.23). Il manuale è diviso in due parti, le quali a loro volta sono suddivise in due componenti:

- **Parte 1 – Funzionamenti e Disabilità:** comprende le Funzioni Corporee (tutte le funzioni fisiologiche, comprese quelle psichiche) e le Strutture Corporee (parti del corpo), l'Attività e la Partecipazione (l'esecuzione di un compito e il coinvolgimento in una situazione di vita da parte dell'individuo) che sono valutate sulla base di Performance (ciò che una persona fa nel suo ambiente naturale) e Capacità (abilità di una persona nello svolgere un compito).
- **Parte 2 – Fattori Contestuali:** Fattori Ambientali e Fattori Personali (comprendono sia l'ambiente di vita personale del singolo individuo sia le strutture sociali che incidono sulla vita della singola persona) (OMS, 2020).

L'ICF–CY definisce la disabilità come “la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive un individuo” (OMS, 2020, p.43). Dal punto di vista didattico quanto contenuto all'interno del manuale pone come primo obiettivo da raggiungere il mettere ogni studente nella possibilità di partecipare in modo attivo a tutti gli aspetti della vita scolastica.

L'altro importante testo di riferimento per l'inclusione scolastica è l'Index, il quale è uno strumento che le scuole possono utilizzare per compiere un'autoanalisi sull'efficacia delle misure inclusive messe in atto, applicando così dei miglioramenti dove e quando necessario. Il miglioramento della vita scolastica proposto si basa sull'inclusione, la quale è attuabile attraverso tre dimensioni che riguardano la creazione di culture, pratiche e politiche inclusive, a loro volta sono suddivise ciascuna in due sezioni:

- **Prima dimensione:** creare culture inclusive, la quale è suddivisa nella sezione a) costruire comunità e nella sezione b) affermare valori inclusivi. L'obiettivo di questa dimensione è creare una comunità accogliente, stimolante, cooperativa e nella quale ogni persona aiuta gli altri a migliorare.
- **Seconda dimensione:** produrre politiche inclusive, la quale si divide

nelle sezioni a) sviluppare la scuola per tutti e b) organizzare il sostegno alla diversità. L'obiettivo di tale dimensione è promuovere la partecipazione diretta sia di alunni che degli insegnanti alle attività didattiche, le quali vengono considerate di sostegno quando accrescono la capacità della scuola di venire incontro ai bisogni di ogni studente in un'ottica inclusiva.

- **Terza dimensione:** sviluppare pratiche inclusive che si suddivide nella sezione a) coordinazione dell'apprendimento e nella sezione b) mobilitazione delle risorse. Questa dimensione ha come obiettivo la creazione di pratiche scolastiche che riflettano a pieno le prime due dimensioni. Le attività devono essere progettate con attenzione alla diversità di ogni alunno e tutti sono incoraggiati a partecipare in modo attivo, valorizzando anche le conoscenze apprese e le esperienze vissute all'esterno della scuola. Le risorse per il sostegno all'apprendimento e alla partecipazione risiedono nella collaborazione tra personale scolastico, alunni, famiglie ed enti locali (Valtellina, 2008).

Inoltre, l'Index, nella sua versione italiana, riporta nella premessa la differenza fra i termini "integrazione" e "inclusione", spiegando per quale motivo pedagogisti e studiosi prediligono il secondo rispetto al primo e incoraggiano le istituzioni a fare lo stesso anche all'interno dei documenti ufficiali. Il concetto d'integrazione risulta, infatti, essere limitante soprattutto per gli alunni in situazione di disabilità, poiché rimanda all'assimilazione, ovvero l'idea che sia lo studente disabile a doversi adattare ad un ambiente progettato per individui normo-dotati. In questo caso le strategie usate hanno l'obiettivo di portare lo studente in situazione di disabilità ad essere il più possibile simile agli altri perché solo così potrà avere una vita scolastica di qualità.

È proprio quest'idea di una normalità perfetta e composta da parti uguali (non reale) a creare situazioni di marginalizzazione e discriminazione. Al contrario, il termine "inclusione" punta all'accettazione, al rispetto e alla valorizzazione di ogni individuo con tutte le sue caratteristiche, al fine di garantire un'esperienza scolastica di qualità a tutti gli alunni (Valtellina, 2008).

Sia ICF che Idex dunque sostengono una visione della disabilità che si rifà al modello sociale, il quale sostiene che le difficoltà di apprendimento e partecipazione possono essere causate anche dall'ambiente, sia fisico sia relazionale, che influenza le loro vite, contrapponendosi al modello medico che si riferisce alla disabilità come a qualcosa dipendente dal deficit del singolo individuo. Secondo il modello sociale è vero che gli insegnanti non possono riuscire a superare totalmente le situazioni di disabilità, ma possono ridurre o eliminare quelle limitazioni prodotte da atteggiamenti, azioni e ostacoli istituzionali (Valtellina, 2008). Entrambi i manuali promuovono l'idea che tutti gli alunni, indipendentemente dalla presenza o meno di disabilità, possano incontrare delle difficoltà ed è compito dell'insegnante osservare attentamente ogni studente per poter intervenire in aiuto e sostegno nel percorso di apprendimento.

Ogni diversità, sia essa di natura fisica, psicologica, economica, cognitiva o culturale, merita attenzione e cura. "Per alcuni alunni ciò può richiedere l'intervento di personale aggiuntivo, ma ciò non deve far dimenticare che tutti gli alunni hanno bisogno di forme differenziate di sostegno nel loro percorso educativo" (Valtellina, 2008, p.23).

Index e ICF sono quindi indispensabili per la scuola che vuole realizzare una didattica veramente inclusiva volta a garantire a tutti l'accesso ad un'esperienza educativa significativa e di qualità.

Le ultime importanti normative in ambito di scuola e inclusione sono la Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo 66/2017 che ne attua alcune deroghe. La Legge n.107 è stata promulgata a luglio 2015 ed è altrimenti nota come "riforma de La Buona scuola".

Essa ha come fini: affermare il ruolo centrale della scuola nella società, fornire a studenti e studentesse un'alta preparazione dal punto di vista dell'istruzione e delle competenze, rispettare i tempi e le modalità di apprendimento di ognuno, contrastare le disuguaglianze socio-culturali, realizzare una scuola aperta che promuova la partecipazione e l'educazione alla cittadinanza attiva, garantire a tutti sia il diritto allo studio sia pari opportunità di successo formativo (Ministero dell'Istruzione, 2015).

Per il raggiungimento di tali finalità le istituzioni scolastiche sono invitate a stilare un programma triennale per l'offerta formativa (PTOF) e ad utilizzare una didattica basata sulla libertà d'insegnamento che promuova la collaborazione tra tutti gli individui coinvolti nel processo di apprendimento. Inoltre, viene ribadita l'importanza dell'attenzione alle competenze chiave europee e si incoraggia il dialogo tra scuola e

mondo del lavoro attraverso l'istituzione dell'alternanza scuola-lavoro, obbligatoria per tutti gli istituti superiori. Ad entrare più nello specifico del tema dell'inclusione scolastica è il Decreto Legislativo n.66 del 2017, il quale afferma che l'inclusione si realizza "attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della miglior qualità di vita". Ciò richiede l'impegno dell'intera comunità scolastica e la stretta collaborazione tra essa, famiglia ed enti territoriali. Grazie a tale Decreto la qualità dell'inclusione all'interno delle scuole, della cui misurazione si occupa l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, diviene parte del processo valutativo delle istituzioni scolastiche, svolto dall'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI) (Cottini, 2017).

1.3 Formazione dei docenti per la scuola dell'inclusione

Normative e indicazioni ricoprono un ruolo di vitale importanza per la costruzione di una scuola inclusiva, ma la realizzazione di quest'ultima dipende dalle competenze del personale scolastico. I docenti oggi sono chiamati ad insegnare in un contesto sociale caratterizzato da pluralità, all'interno del quale è necessaria la capacità di prestare attenzione a tutte le differenze individuali al fine di realizzare un ambiente dove ogni alunno possa vivere un'educazione positiva. È necessario quindi pensare ad una formazione degli insegnanti che permetta loro di sviluppare consapevolezza, conoscenze, abilità professionali, capacità riflessive e una mente aperta (Nota et al., 2015). Su questa questione la Commissione Europea si è espressa nel 2007 tramite il documento "Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education", nel quale all'inizio viene detto che l'insegnante può avere una forte influenza sulla società e in particolare sulla formazione delle generazioni future, pertanto è importante che faccia riferimento ai valori dell'inclusione e che possieda determinate competenze. Queste ultime vengono identificate in:

- Capacità di cogliere i bisogni di ciascun alunno e rispondere attraverso l'uso di molteplici strategie didattiche;

- Capacità di sostenere lo sviluppo dei giovani al fine di far acquisire loro autonomia per tutta la durata del percorso di vita;
- Capacità di insegnare ai giovani le competenze elencate nel Quadro comune europeo per le competenze;
- Capacità di lavorare in contesti multiculturali rispettando le differenze individuali e cogliendone il valore;
- Acquisire, sviluppare e far uso di competenze manageriali (European Commission, 2007).

Tale documento rappresenta la base di partenza sulla quale l'European Agency for Development in Special Needs Education pubblica nel 2012 il "Profilo per i docenti inclusivi", il risultato più importante del progetto "La formazione dei docenti per l'inclusione". Osservando il lavoro degli insegnanti all'interno delle classi si sono stabiliti quattro valori fondamentali per chi vuole intraprendere la carriera dell'insegnamento:

1. Valutare la diversità degli alunni, considerando tale come risorsa preziosa;
2. Sostenere gli alunni, con gli insegnanti che devono sempre aspettarsi alti risultati scolastici da parte degli alunni;
3. Lavorare con gli altri, con i docenti chiamati alla cooperazione e al lavoro di gruppo;
4. Sviluppare un aggiornamento professionale e personale continuo, avendo consapevolezza che ogni insegnante è responsabile del proprio apprendimento che permane per tutto l'arco della vita (European Commission, 2012).

La formazione per il docente è dunque un percorso che si realizza con l'accrescere dell'esperienza diretta e che non si esaurisce mai.

Il profilo dell'insegnante inclusivo ad oggi comprende conoscenze e competenze personali, metodologiche e sociali. Le conoscenze devono essere relative all'area pedagogico – didattica, allo sviluppo e apprendimento, alle discipline d'insegnamento, alle normative e ai diversi deficit. Le competenze personali comprendono capacità comunicative e decisionali, abilità di problem solving, atteggiamento positivo e aderenza ai valori dell'inclusività. Le competenze metodologiche invece sono relative alle capacità

di programmazione didattica, conoscenze disciplinari e delle diverse strategie, abilità di osservazione e valutazione, capacità di gestione della classe e autoriflessione.

Infine, sono richieste competenze sociali e manageriali per interagire con le famiglie e i vari enti coinvolti nel processo educativo, per assumere ruoli organizzativi e per lavorare in gruppo con colleghi, dirigenti e altre figure (Cottini, 2017).

La capacità riflessiva è una delle competenze sulle quali negli ultimi anni si è posta maggiore attenzione, questo perché è considerata il miglior strumento per sostenere il docente nel lavoro di sintesi dell'esperienze che permette a quest'ultime di acquisire un senso e poter quindi imparare da esse (Nota et al., 2015). Tale attività riflessiva viene declinata in:

- **Riflessione nel corso dell'azione sull'azione:** fa riferimento a quanto accade durante l'azione, pensieri e sensazioni che permettono di comprendere quanto accade e di elaborare una risposta immediata appropriata. Il fine è quello di autocorreggersi in itinere;
- **Riflessione sull'azione:** riflessione su quanto accaduto svolta a posteriori. Si riflette sull'efficacia della didattica utilizzata o sulla possibile maggior efficacia di una strategia differente;
- **Riflessione lungo l'azione (o meta riflessione):** significa riflettere sulle motivazioni delle azioni, sulla loro logica, confrontandosi con situazioni simili. Sviluppare un pensiero sul proprio modo di conoscere e interpretare la realtà (Barbanente, A., 1993).

Saper riflettere su tutti e tre i livelli è importante per mettere in pratica strategie d'inclusione, poiché permette di riflettere sull'attività didattica (quali obiettivi, con quali materiali, il contesto, il grado di partecipazione degli alunni, gestione dell'attività) e poter così mettere in pratica un alternarsi delle fasi di costruzione, modifica e ricostruzione delle attività proposte in un'ottica di miglioramento. L'insegnante riflessivo arriva ad accrescere la qualità del proprio lavoro tramite lo sviluppo della consapevolezza del ruolo che le proprie esperienze, credenze e valori assumono durante il processo decisionale, riuscendo così ad acquisire e migliorare la capacità di rispondere ai diversi bisogni degli alunni (Nota et al., 2015).

Infine, un docente veramente inclusivo, deve prestare attenzione agli atteggiamenti messi in atto, poiché influenzano non solo le sue scelte rispetto alle strategie didattiche inclusive da usare, ma soprattutto la relazione con gli alunni. In particolare, numerose ricerche hanno evidenziato come l'atteggiamento di un insegnante nei confronti di individui con diversità di natura culturale, fisica o psicologica, influenzi per quantità e qualità il loro apprendimento e le loro interazioni sociali. Credenze e aspettative negative dei docenti nei confronti di alcuni alunni possono portare ad un aumento della discriminazione e dell'emarginazione anche da parte dei compagni di classe (Nota et al., 2015). Cadere inconsapevolmente in pregiudizi e stereotipi è purtroppo molto facile, per questo l'approccio pedagogico globale richiama alla necessità di dubitare sempre delle proprie certezze, di dialogare e confrontarsi costantemente sia con i singoli soggetti sia con tutti gli altri individui coinvolti nell'ambiente educativo scolastico (colleghi, famiglie, ASL, educatori, enti territoriali) (Girelli, 2011).

Particolare attenzione viene dedicata anche alla parte di formazione relativa all'interculturalità. Tra gli obiettivi curricolari del corso di laurea Scienze della Formazione Primaria viene specificato che vi è lo sviluppo da parte dei futuri insegnanti di capacità relazionali e gestionali, le quali permettano che il lavoro svolto in aula risulti significativo e fruttuoso per tutti i bambini, favorendo e incoraggiando la convivenza tra culture differenti. Manca, invece, un riferimento specifico all'interculturalità per i docenti della scuola secondaria, tuttavia, in relazione agli obiettivi da raggiungere nel corso del tirocinio, compaiono le competenze utili a favorire una mediazione didattica volta all'accoglienza dei diversi punti di vista derivanti da culture altre e ad articolare attività didattiche in modo modulare (tipologia di didattica che tiene conto delle esigenze disciplinari, ma allo stesso tempo è attenta ai singoli processi di apprendimento). A tale scopo è importante che le attività di formazione dei docenti siano svolte in coordinamento tra scuole, enti locali, USR e altri soggetti interessati, così da ottimizzare le azioni proposte (Ministero dell'Istruzione, 2014).

Le conoscenze e le competenze sopra citate sono indispensabili per una corretta formazione del personale docente e devono essere sviluppate da ogni insegnante, poiché l'inclusione è una responsabilità di tutti. Ciò non toglie che è necessaria anche una preparazione specifica per coloro che desiderano divenire docenti di sostegno, anzi, essi sono figure essenziali per garantire anche agli studenti in situazione di disabilità i diritti

all'inclusione e al massimo successo formativo (Cottini, 2017). Come sostenuto da Canevaro, l'inclusione non prevede l'annullamento dei bisogni speciali. Se nel concetto d'inclusione è racchiusa la necessità di prestare attenzione ad ogni individuo nella sua unicità, allora non si possono non considerare i bisogni specifici di alcuni alunni. L'autore sottolinea quindi l'importanza di continuare a prestare attenzione alla Pedagogia speciale dal momento che "la dinamica in cui si muove la Pedagogia speciale è quella di non rinunciare a dare risposte speciali (da qui il suo nome) a problemi specifici in contesti ampi e non in contesti separati. L'integrazione non esclude la necessità dello specifico" (Canevaro, 1999). Pertanto, la presenza di docenti di sostegno che affiancano gli insegnanti curricolari rappresenta una risorsa in più (Cottini, 2017) e richiede una preparazione adeguata, poiché ha il compito di "sostegno" non solo nei confronti degli alunni con bisogni educativi speciali, ma anche nei confronti dell'intera classe che presenta diverse situazioni di disagio e difficoltà (Ianes & Cramerotti, 2009). L'azione educativa ha come obiettivo il benessere psicofisico dell'individuo ed è attenta a comprenderne al meglio i bisogni e desideri. Per questo, oltre alle competenze generali sopra indicate e alla conoscenza clinica della disabilità, i docenti di sostegno devono imparare ad avere pazienza per darsi il tempo di conoscere la persona e capire i suoi bisogni. È indispensabile la capacità di osservazione che, con il giusto tempo e l'esperienza pratica, porta a saper prevenire i bisogni dell'alunno predisponendo un ambiente in grado di risolverli. A questo proposito è necessario imparare a distinguere tra bisogni e desideri, poiché il desiderio è espressione dell'identità di un individuo, ciò che lo distingue dagli altri. Soprattutto per chi si trova in situazione di disabilità desiderare qualcosa e organizzarsi per ottenerla o farla è molto importante, perché spesso soffre d'insicurezza (Girelli, 2011). Tutti hanno bisogno della stima di qualcuno e la più grande marginalità delle persone con disabilità è non avere nessuno che le stimi (Canevaro, 2015). I docenti attenti riconoscono quindi l'importanza dell'incoraggiamento e del dire "bravo", così come sono consapevoli che ciò da solo non basta e che è necessario dare al bambino e al ragazzo in situazione di disabilità la possibilità di dimostrare agli altri e a sé stesso che è in grado (Girelli, 2011). Tale capacità di distinguere i desideri dai bisogni e di prevenire questi ultimi si affianca a quella di prevenire anche le possibili reazioni dell'alunno davanti alle proposte didattiche, le quali devono essere valutate sulla base della loro efficacia o meno nel promuovere l'autonomia dello studente.

L'obiettivo di una strategia didattica veramente efficace deve essere quello di permettere all'individuo di vivere in modo pieno quanto gli viene proposto, nonostante le sue limitazioni. Conoscendo le possibili reazioni un insegnante di sostegno può modificare l'ambiente circostante, eliminando gli ostacoli architettonici e creando spazi di autonomia individuale e soprattutto sociale (Girelli, 2011).

Numerose ricerche in merito alla formazione del personale di sostegno permettono oggi di riassumere le competenze necessarie a chi desidera intraprendere questa carriera, le quali vanno ad aggiungersi e a fare da complemento a quelle richieste a tutti i docenti:

- Formazione incentrata sulla pedagogia speciale e sulle scienze dell'educazione;
- Conoscenza della storia dell'educazione per persone in situazione di disabilità e il relativo sviluppo normativo a livello nazionale e internazionale;
- Formazione personale in merito a competenze emotive e relazionali;
- Capacità di comunicazione, di lavoro di gruppo e di mediazione;
- Conoscenze cliniche (caratteristiche delle disabilità e dei disturbi, il profilo di funzionamento, ecc.);
- Formazione in ambito metodologico e didattico;
- Competenze di ricerca e aggiornamento nell'ottica di una formazione continua (Amatori, 2019).

Per quanto riguarda l'Italia, nonostante i numerosi studi e indicazioni sia sul ruolo che sulla formazione dei docenti, persistono ancora oggi alcune criticità legate alla figura dell'insegnante di sostegno. La prima criticità riguarda il come viene svolta l'assegnazione di tale ruolo. Attualmente la normativa prevede che gli aspiranti docenti di sostegno siano in possesso di: abilitazione all'insegnamento, titolo dato dal corso di specializzazione per il sostegno (post – laurea e composto da 60 CFU) e superamento del concorso pubblico (Ministero dell'Istruzione, 2020). Succede però che, nel caso di supplenze fatte tramite Messa A Disposizione o mancanza di personale specializzato in graduatoria, si assegni il ruolo di sostegno anche a coloro che non hanno conseguito il titolo dato dai corsi di specializzazione. Ciò può portare l'insegnante ad avere difficoltà nel venire incontro e

rispondere ai bisogni degli alunni in situazione di disabilità o con DSA, poiché si ritrova in parte impreparato sulle strategie didattiche inclusive da usare nelle diverse situazioni. La seconda criticità riguarda la tendenza ad associare ancora il docente di sostegno solo all'allievo con disabilità, visione che porta il resto del corpo insegnante a sviluppare un sentimento di deresponsabilizzazione e ingiustificate uscite dalla classe (Cottini, 2017).

1.4 Curricolo e programmazione per l'inclusione

Le competenze richieste attualmente ai docenti rendono questi ultimi in grado di elaborare un curricolo inclusivo in grado di costruire un contesto in grado di accogliere tutti.

Il curricolo didattico è l'insieme dell'esperienze di apprendimento progettate dalla comunità scolastica per il perseguimento degli obiettivi formativi. Al suo interno sono esplicitati sia i contenuti (programma) sia l'organizzazione di essi (programmazione). Quanto espresso nel curricolo deve essere poi attuato e sottoposto a valutazione costante (Cottini, 2017).

La normativa italiana prevede che il curricolo sia soggetto all'autonomia scolastica e sia espressione della libertà d'insegnamento e dell'identità dell'istituto. A partire da esso insegnanti e dirigenti scolastici individuano le esperienze didattiche più significative e più efficaci per l'apprendimento. Inoltre, è attraverso la realizzazione del curricolo che si sviluppano la ricerca e l'innovazione educativa (Ministero dell'Istruzione, 2012).

La costruzione di un curricolo si articola in una serie di fasi sottoposte a rigido e attento controllo, le quali sono: conoscenza del livello di partenza degli alunni, scelta delle strategie e delle tecniche di verifica sulla base delle Linee Guida nazionali, disponibilità delle risorse, contestualizzazione del progetto, valutazione.

Ad oggi sono due le principali visioni che orientano la progettazione di curricoli inclusivi. La prima, parte dalla pianificazione di una programmazione generale per tutta la classe, successivamente da modificare sulla base dei bisogni dei singoli studenti che presentano difficoltà a seguirla. La seconda visione, invece, parte fin da subito a creare un programma che sappia far fronte alle diversità individuali. Si tratta della visione proposta dall'Universal Design for Learning (UDL), nato durante gli anni Novanta negli Stati Uniti (Cottini, 2017). Esso si ispira al concetto di Universal Design elaborato dall'architetto Ronald Mace negli anni Ottanta, il cui obiettivo era quello di costruire edifici e spazi che

potessero essere usati quotidianamente da tutti, a prescindere da età, cultura e presenza o meno di disabilità. L'approccio proposto dall'UDL è quello che riscuote maggior approvazione da parte di pedagogisti e studiosi delle Scienze Umane, poiché permette una didattica più aperta e flessibile in linea con i valori dell'inclusività.

Con il termine Universal Design si indica la progettazione e realizzazione di un ambiente che permetta di essere compreso e utilizzato da ogni individuo, uno spazio conveniente e vantaggioso per chiunque (Santi & Di Masi, 2017). Il suo scopo è quello di "facilitare per tutti le pari opportunità di partecipazione in ogni aspetto della società. Per realizzare lo scopo [...] ogni cosa progettata e realizzata da persone perché altri la utilizzino deve essere accessibile, comoda da usare per ognuno nella società e capace di rispondere all'evoluzione della diversità umana" (European Institute for Design and Disability, 2004, p.1). Al fine di ciò, l'UD si basa su sette principi: equità, flessibilità, semplicità, percettibilità, tolleranza dell'errore, contenimento dello sforzo fisico, misure e spazi sufficienti.

Il primo, equità, implica che tutto deve poter essere utilizzato da tutti. Bisogna fornire gli stessi mezzi di fruibilità ad ognuno e, ove questo non risulti possibile, mettere a disposizione mezzi equivalenti al fine di evitare qualsiasi forma di segregazione e discriminazione. Il secondo principio è rappresentato dalla flessibilità, cioè l'adattabilità alle diverse abilità delle persone. Ognuno deve avere garantita la possibilità di scelta sulle modalità di utilizzo degli spazi e degli oggetti. Il terzo principio si basa sulla semplicità e mira a far sì che la fruizione degli ambienti sia semplice e intuitiva, di facile comprensione a prescindere dall'esperienza e dalle conoscenze del soggetto. A questo proposito sono indispensabili il plurilinguismo e la spiegazione delle informazioni in ordine di priorità. Il quarto principio sostiene invece la necessità di fornire le indicazioni e le informazioni in modo comprensibile a tutti indipendentemente dalle abilità sensoriali specifiche e dalle condizioni dell'ambiente. Significa ricorrere all'utilizzo di molteplici modalità (verbali, tattili, pittoriche, ecc..) per comunicare efficacemente le informazioni ad ogni persona. La tolleranza dell'errore è il quinto principio e il suo scopo è la minimizzazione di rischi e azioni non volute tramite la messa in evidenza degli elementi più facilmente utilizzabili e l'eliminazione di quelli potenzialmente pericolosi.

Il sesto e penultimo principio si identifica con il contenimento dello sforzo fisico, ovvero far sì che ogni cosa sia usufruibile con la minor fatica fisica possibile. Infine, il settimo

principio sostiene che l'ambiente debba essere adeguato a tutti coloro che lo utilizzano, a prescindere da dimensioni del corpo, postura o deficit di movimento. È necessario quindi prevedere l'uso di strumenti tecnologici o di assistenza personale (Santi & Di Masi, 2017).

Dal punto di vista dell'ambiente educativo applicare l'Universal Design for Learning significa abbattere le barriere presenti nell'istruzione per rendere i processi di apprendimento accessibili a tutti gli alunni e va realizzato sulla base di principi delle Linee Guida fornite dal Center for Applied Special Technology (CAST). Entrambi questi ultimi sono da considerare degli orientamenti sempre in evoluzione per rendere a tutti l'apprendimento più accessibile e i contesti formativi più inclusivi. I tre principi sono:

1. **Rappresentazione:** presentare informazioni e contenuti in molteplici forme per offrire agli alunni la possibilità di scegliere diverse modalità di acquisizione della conoscenza;
2. **Azione ed espressione:** offrire agli studenti la possibilità di dimostrare ciò che hanno appreso attraverso differenti modalità d'azione e di espressione;
3. **Motivazione:** stimolare e mantenere l'entusiasmo e l'interesse nei confronti dell'apprendimento in molteplici modi (Savia, 2015).

Questi tre principi a loro volta si suddividono in nove Linee Guida:

1. **Interesse l'apprendimento:** le informazioni che non catturano l'attenzione degli alunni risultano inaccessibili. Di conseguenza, insegnanti ed educatori dedicano un grande sforzo alle modalità con cui conquistare l'attenzione e l'impegno degli studenti. Tuttavia, gli studenti hanno interessi diversi, i quali mutano man mano che si sviluppano e acquisiscono nuove conoscenze e abilità. Pertanto, è importante avere modi alternativi per mantenere vivo l'interesse dell'alunno, modi che riflettano le differenze inter- e intra-individuali tra bambini e ragazzi;
2. **Sostenere lo sforzo:** il processo di apprendimento richiede attenzione e impegno sostenuti. Quando sono motivati, bambini e ragazzi possono

regolare la loro attenzione al fine di sostenere lo sforzo e la concentrazione richiesti dall'apprendimento. Ogni alunno differisce per motivazione, abilità e capacità di autoregolamentazione, pertanto, un obiettivo chiave consiste nel costruire le competenze individuali in autoregolamentazione e autodeterminazione che equalizzeranno tali opportunità di apprendimento. Allo stesso tempo, anche l'ambiente circostante deve essere organizzato in modo da supportare tutti gli alunni nelle loro differenti motivazioni e capacità di autoregolazione;

3. Autoregolazione: è importante sviluppare le capacità degli studenti di regolare le proprie emozioni e motivazioni al fine di poter agire in modo più efficace per far fronte alle diverse situazioni;

4. Percezione: per avere successo nel proprio processo di apprendimento ogni alunno deve percepire e comprendere le diverse informazioni. Per questo è importante garantire che le informazioni chiave siano percepibili e comprensibili per tutti gli studenti, attraverso l'uso di rappresentazioni multiple;

5. Lingua e simboli: gli studenti possiedono diverse forme di rappresentazione linguistica e simbolica. Di conseguenza, come citato sopra, anche perciò risulta necessario adoperare molteplici forme di rappresentazione delle informazioni più rilevanti;

6. Comprensione: il compito dell'istruzione è insegnare agli studenti come trasformare le informazioni in conoscenze utilizzabili. Lo studente deve acquisire "abilità di elaborazione delle informazioni" attive come la partecipazione selettiva, l'integrazione di nuove informazioni con conoscenze pregresse, categorizzazione strategica e memorizzazione attiva. Una corretta progettazione del curriculum e presentazione delle informazioni può fornire le impalcature necessarie per garantire che tutti gli alunni possano avere accesso alle conoscenze;

7. Azione fisica: molti mezzi educativi, dai libri di testo ai software possono rappresentare un ostacolo per coloro che si trovano in situazione di disabilità a causa di deficit fisici. È fondamentale fornire materiali con cui tutti gli alunni possano interagire;

8. Espressione e Comunicazione: non esiste una modalità di espressione che risulti adatta per tutti gli individui o per tutti i tipi di comunicazione.

È essenziale fornire agli studenti la possibilità di esprimere ciò che sanno nel modo più adatto a loro;

9. Funzioni esecutive: tra i livelli più alti delle capacità umane vi sono le "funzioni esecutive." Esse permettono di superare le reazioni impulsive a breve termine, difendere obiettivi a lungo termine, pianificare strategie efficaci, monitorare i progressi, e modificare le strategie se necessario. Ciò consentono all'individuo di sfruttare al meglio l'ambiente (Center for Applied Special Technology, 2011).

Sia i principi sia le Linee Guida appena elencate vanno considerati come degli orientamenti da seguire, avendo però la consapevolezza che essi sono in continuo mutamento e aggiornamento grazie ai costanti studi dei ricercatori coinvolti nel progetto dell'Universal Design for Learning.

Come evidenziato precedentemente, un curriculum inclusivo non elimina la necessità di attività individualizzate. Lo stesso vale per l'orientamento UDL, il quale comprende anche una programmazione individualizzata per tutti gli alunni che ne dovessero aver bisogno, in particolare per gli studenti con bisogni educativi speciali. Il compito della scuola è quello di integrare tra loro la programmazione curricolare e la programmazione individualizzata, garantendo così un'adeguata risposta all'esigenze degli alunni con BES e allo stesso tempo la loro inclusione all'interno del gruppo classe (Cottini, 2017).

La programmazione scolastica deve garantire a tutti gli studenti l'accessibilità al curriculum generale e al contempo restare consapevole delle numerose differenze individuali, organizzando una personalizzazione di attività e obiettivi. Questo richiede ad insegnanti ed educatori forza di volontà, competenze didattiche specifiche (Nota et al., 2015) e collaborazione fra colleghi ed altri operatori, senza cadere nell'errore di pensare che la responsabilità didattica sia solo dell'insegnante curricolare o solo del docente di sostegno, ma basandosi invece sul concetto di co-progettazione per raggiungere il fine comune di permettere ad ogni alunno l'accesso all'apprendimento tramite la rimozione delle barriere (Ianes & Cramerotti, 2015). Per mettere in relazione tra loro programmazione curricolare e programmazione individuale senza danneggiare il

processo d'inclusione bisogna organizzare le attività seguendo tre fasi:

1. Individuare le condizioni per un insegnamento ottimale, il che comporta prestare attenzione ai prerequisiti degli studenti, spiegare le motivazioni che hanno portato alla scelta di determinati obiettivi e collaborare alla realizzazione di quanto progettato;
2. Fornire spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento. È necessaria la creatività degli insegnanti che si ritrovano a dover assumere il ruolo di facilitatori dell'apprendimento utilizzando azioni personalizzate e differenziate per coinvolgere ogni alunno e rendere gli argomenti comprensibili a tutti. Si tratta di azioni educative come ad esempio esemplificazioni, feedback, role – play ed esercitazioni;
3. Chiusura dell'attività. È il momento di osservare e verificare quanto appreso dagli alunni e l'effettiva efficacia delle azioni messa in atto (Nota et al., 2015).

Integrare le due didattiche, generale e individualizzata, implica la necessaria modifica dei contenuti e degli obiettivi, i quali devono essere resi in modo adeguato anche per gli alunni con bisogni educativi speciali. Tali obiettivi, a volte, differiscono del tutto da quelli stabiliti per la maggior parte della classe e sono richieste attività diverse.

Tuttavia, a questo proposito, è importante però ricordare gli effetti poco positivi delle situazioni in cui l'alunno con BES viene condotto da solo fuori dalla classe, poiché questi momenti incrementano il senso di esclusione dal gruppo e alimentano sia l'auto - percepirsi "diverso" dell'alunno sia l'essere considerato tale dai compagni (Cottini, 2017). Evitare che ciò accada è uno degli scopi della presenza del docente di sostegno, il quale "dovrebbe ridurre considerevolmente il numero di ore trascorse da studenti con bisogni educativi speciali in aule alternative" (Ianes & Cramerotti, 2015, p.58).

Vi è dunque la necessità di pensare a delle aule il cui spazio preveda delle postazioni per lo svolgimento di attività individuali utili a tutti a seconda della situazione e del compito da svolgere (lettura individuale, uso del computer, lavori manuali, attività di ricerca, ecc....). Rimane però essenziale cercare di far partecipare il più possibile i bambini e i ragazzi con BES alle attività dei compagni, predisponendo le condizioni per

comprendere almeno alcuni elementi significativi dell'argomento trattato, questo perché così essi possano sentirsi parte dell'intero gruppo classe e incrementare la loro motivazione nello svolgimento di compiti che gli vedono come protagonisti attivi (Cottini, 2017).

Oltre a ciò, un'altra tipologia di didattica integrativa molto importante ed efficace sono i laboratori e le attività per l'apprendimento cooperativo, poiché in questo modo si ha la possibilità di valorizzare le differenze individuali di ciascun alunno (Pavone, 2014).

L'apprendimento cooperativo è una componente fondamentale della didattica inclusiva, poiché promuove le relazioni di fiducia, la collaborazione, la negoziazione, l'accettazione e il rispetto per gli altri. Apprendere insieme significa creare un gruppo di lavoro in cui ognuno ha bisogno dell'altro e l'obiettivo finale è comune a tutti. Tuttavia, bisogna prestare attenzione perché vi è sempre la possibilità che i membri di un gruppo collaborino solo all'inizio e alla fine, svolgendo di fatto il lavoro individualmente.

Questo accade quando si fatica ad instaurare un legame di fiducia reciproca. In un gruppo realmente cooperativo tutti i membri sono consapevoli di dover aiutare gli altri per avere successo e arrivare a risultati superiori a quelli che si potrebbero ottenere individualmente. Gli alunni imparano che ognuno di loro ha pari responsabilità nelle attività da svolgere e che devono supportarsi a vicenda sia nei momenti di successo sia in quelli di difficoltà e fallimento, arrivando così ad acquisire competenze disciplinari e abilità cognitive, metacognitive e relazionali, crescendo sia dal punto di vista scolastico sia dal punto di vista personale (De Piano, 2018).

Per realizzare un'educazione che avvenga in un clima davvero inclusivo è dunque fondamentale far sì che si sviluppi un sentimento di comunità tra gli alunni e una delle tecniche migliori per raggiungere a pieno questo obiettivo è la Philosophy for Children.

Capitolo 2

La Philosophy for Children come pratica inclusiva

2.1 Cos'è e come nasce la Philosophy for Children

La Philosophy for Children (P4C) è un programma educativo basato sul metodo dell'indagine filosofica e la cui finalità didattico-pedagogica è promuovere la crescita e lo sviluppo delle capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e sociali (Centro Ricerca Indagine Filosofica).

Ad oggi la Philosophy for Children è divenuta un movimento educativo mondiale con ampie finalità e diverse modalità di applicazione e interpretazione (Santi, 2005).

L'ideatore di tale modello educativo è Matthew Lipman, nato nel 1922 a Vineland, New Jersey, e venuto a mancare nel dicembre 2010. Egli studiò presso l'università di Stanford in California, della Columbia a New York e della Sorbona a Parigi, per poi tornare alla Columbia dove conseguì il dottorato in filosofia nel 1954 e cominciò la sua carriera di docente. Successivamente insegnò anche al Sarah Lawrence College e al City College di New York, fino a quando nel 1969 pubblicò "Harry Stottlemeier's Discovery" (in italiano "Il prisma dei perché"), il suo primo racconto filosofico collegato alla Philosophy for Children. A collaborare con lui ci fu la pedagoga Ann Margaret Sharp, assieme alla quale fondò l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) nel 1974. Negli anni successivi Lipman approfondì lo sviluppo della P4C, la quale si trasformò presto in un movimento nazionale per poi diffondersi anche nel resto del mondo. Fu così che nel 1985 venne creato l'International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), un organismo per il coordinamento internazionale delle attività di formazione e ricerca che riunisce filosofi, educatori ed insegnanti da ogni Paese aderente (Moriyon, 2011).

I riconoscimenti importanti a livello internazionale continuarono per tutti gli anni Novanta, finché nel 2006, alla conferenza internazionale "Filosofia come pratica educativa e culturale", l'UNESCO riconobbe l'importanza d'insegnare la pratica della filosofia a partire dai primi anni di scuola, riconoscendo così il ruolo chiave del lavoro di Lipman sulla Philosophy for Children nell'evoluzione dell'idea del fare filosofia con i

bambini (Calliero & Galvagno, 2010). Dato che la filosofia permette di ragionare schierando competenze logiche, dialettiche e retoriche che richiedono il sostegno di abilità cognitive, per molto tempo ci si è chiesto a che età si acquisissero tali abilità e se fosse possibile filosofare anche con i bambini più piccoli. Lo stesso Lipman si pose questa domanda quando cominciò a ragionare sul programma della Philosophy for Children, cosa che accadde in conseguenza al suo notare le numerose difficoltà che gli studenti universitari mostravano nell'applicare il pensiero logico. Egli iniziò così ad interrogarsi sulle possibilità e sulle modalità d'insegnare fin dall'infanzia a ragionare logicamente e razionalmente. Lo scopo era quello di creare un curriculum che spingesse gli alunni a pensare "significativamente", per questo Lipman scrisse "Harry Stottlemeier's Discovery", racconto indirizzato ai bambini di 10/11 per spingerli a porsi domande e riflettere (Santi, 2005). La scelta iniziale di partire da questo target di età fu dovuta alle teorie sullo sviluppo dell'epoca, in particolare quella elaborata da Piaget.

Jean Piaget sosteneva che il bambino, spinto dalla necessità di adattarsi all'ambiente circostante, fosse un attivo costruttore della propria conoscenza.

Secondo il suo pensiero, il processo di adattamento intelligente all'ambiente è composto dall'assimilazione e l'accomodamento. L'assimilazione è la fase del processo in cui le nuove esperienze vengono assimilate ed elaborate al fine di adattarle alle strutture cognitive già esistenti, le quali, durante la fase dell'accomodamento, vengono modificate per accogliere le nuove informazioni e, di conseguenza, formare nuovi schemi percettivo-motori e mentali. Secondo Piaget, questo processo di costruzione della conoscenza comincia fin dalle prime fasi dello sviluppo, partendo da forme semplici che, lungo la crescita, divengono poi sempre più complesse. Tali forme prendono il nome di stadi e sono caratterizzate da specifiche competenze, conoscenze ed interpretazioni della realtà da parte del bambino. Il primo stadio va da 0 a 2 anni ed è chiamato senso – motorio, poiché il bambino non è ancora in grado di visualizzare mentalmente oggetti ed eventi e le sue interazioni con l'ambiente sono tutte legate a percezioni e azioni guidate da schemi senso-motori. Dai 2 ai 7 anni vi è lo stadio preoperatorio, in cui il bambino riesce a rappresentarsi mentalmente oggetti ed eventi e ad utilizzare i simboli (parole e immagini mentali). Lo stadio successivo è stato definito invece operatorio-concreto e va dai 7 ai 12 anni circa. Esso è molto importante poiché prevede la comparsa del pensiero ipotetico – deduttivo, ovvero della capacità di pensare logicamente e compiere

operazioni mentali che permettano la verifica di ipotesi anche sul piano astratto, basandosi non più solo sull'esperienza empirica, ma anche sulla coerenza logica presente nelle varie proposizioni. Infine, vi è lo stadio operatorio-formale, che subentra a partire dai 12 anni e fa sì che il pensiero si emancipi dall'esperienza, permettendo all'individuo di acquisire la capacità di partire da dati teorici per giungere a conclusioni, attraverso ragionamenti deduttivi e induttivi (Galardi & Aristarchi, 2002; Gattico, 2001). Pertanto, secondo tale teoria riconosciuta all'epoca, era possibile imparare a filosofare solo a partire dagli 11 anni circa.

Successivamente, con l'evolversi delle scoperte in campo psicologico, Lipman ebbe modo di confrontarsi con nuovi stimoli che lo portarono a scrivere racconti indirizzati anche ai bambini delle prime classi della scuola primaria, sostenendo la loro possibilità di fare filosofia nonostante la giovanissima età. A questo proposito, fu molto importante l'influenza esercitata dal pensiero di Vygotskij, il quale sosteneva che l'apprendimento fosse un fenomeno sociale e culturale (fattori poco considerati da Piaget).

L'aspetto fondamentale della sua teoria è rappresentato dalla zona prossimale di sviluppo, la quale è composta dall'insieme di abilità che si collocano tra le abilità osservabili del bambino e le sue capacità latenti. Secondo Vygotskij, quando il bambino si ritrova a dover svolgere un compito difficile, riesce a raggiungere risultati migliori se aiutato da un coetaneo o da un adulto, rispetto a quelli che potrebbe raggiungere da solo. Questo perché il compagno e/o l'adulto fungono da "scaffolding", ovvero da impalcatura di sostegno, per l'apprendimento del bambino, facilitando così l'acquisizione e la messa in pratica di nuove abilità e competenze (Ceriani & Nigro, 2006).

Tale teoria fu sostenuta anche da Jerome Bruner, altro autore il cui pensiero ha fortemente influenzato la Philosophy for Children. Infatti, Bruner elaborò la teoria dell'istruzione, ovvero una teoria secondo la quale tutte le materie scolastiche possono essere insegnate a qualsiasi età, l'importante è usare un linguaggio e dei concetti adeguati alle capacità dell'alunno (Bruner 1966/1995). Lo scaffolding in questo caso è rappresentato dalle "operazioni di tipo regolativo che l'adulto mette in atto per incoraggiare e confermare la corretta realizzazione di un compito; si assiste così al passaggio da un livello interpsicologico ad uno intrapsicologico con la progressiva diminuzione dell'offerta di sostegno da parte dell'adulto" (Vinciguerra, p. 93.)

Grazie a tali teorie Lipman arrivò a pensare che attraverso l'attività di gruppo fosse possibile insegnare a filosofare anche ai bambini più piccoli, creando il giusto clima affinché essi possano apprendere con gli altri, attraverso gli altri e per gli altri (Santi, 2005). Fu così che Lipman arrivò a realizzare diversi racconti che partivano dai cinque anni di età fino agli adolescenti delle scuole superiori, creando un programma che ancora oggi rappresenta un vero e proprio percorso educativo, il quale inizia dall'infanzia e accompagna gli individui nelle loro esperienze di crescita, collegando tra loro filosofia, psicologia e pedagogia (Cosentino, 2002).

Oltre all'influenza di Piaget, Vygotskij e Bruner in ambito psicologico, Lipman fu fortemente ispirato anche dal pensiero filosofico di John Dewey, autore con il quale intrattenne una lunga corrispondenza e che incontrò più volte di persona.

La teoria di Dewey è chiamata pragmatismo, definizione derivante dal fatto che in essa la filosofia è considerata come uno strumento alla portata di ogni uomo per sviluppare un pensiero volto a favorire la partecipazione attiva e critica alla vita sociale.

L'intelligenza che guida tale pensiero è un'intelligenza creativa e critica, la quale affronta la realtà mettendo in atto azioni che esprimono le intenzioni dell'individuo derivanti da una riflessione autonoma (Rossi & Lanzoni, 2013). Si tratta quindi di un pensiero riflessivo che "trasforma l'azione meramente appetitiva, cieca e impulsiva in azione intelligente" (Dewey, 1910/1999, p.79).

Per Dewey era importante che ogni persona imparasse ad utilizzare il pensiero critico che la filosofia mette a disposizione di tutti, poiché solo attraverso la critica può crearsi un pensiero democratico che consenta di esercitare in modo attivo la propria libertà e di indirizzare le proprie azioni verso il bene comune. Alla luce di ciò, il filosofo considerava compito dell'educazione la trasmissione della critica e della democrazia (Rossi & Lanzoni) che egli definiva:

"[...] un modo di vivere associato, di esperienza comunicata congiunta. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in modo che ciascuno debba riferire la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare punto e direzione alla propria, equivalente all'abbattimento di quelle barriere di classe, razza e territorio nazionale che impedivano agli uomini di percepire la piena importazione della loro attività." (Dewey, 1916/2018)

Vivere in una democrazia e praticarla significa dunque “apprezzare la diversità” e per arrivare a ciò è necessario sviluppare delle precise competenze che oggi sono definite “competenze interculturali”. Secondo il pensiero di Dewey, democrazia ed educazione si intrecciano nell’obiettivo comune di promuovere il dialogo, l’auto – correzione e l’indagine, per contrastare la diffusione di stereotipi e pregiudizi che causano violenza, ignoranza e ingiustizia (Fanzini Tibaldeo, 2014).

Sono questi i concetti a cui si ispira Lipman per elaborare il suo pensiero. Egli parte parlando di democrazia e pensiero riflessivo, poiché riteneva che quest’ultimo fosse un elemento fondamentale per la realizzazione della persona e del cittadino ragionevole che abita la democrazia (Franzini Tibaldeo, 2015). Tale affermazione da parte dell’autore derivò dal fatto che egli notò un crescente interesse della gente nei confronti del concetto di democrazia, come se, anche una volta attuata, si dovesse comunque riflettere sul modo migliore per poter continuare applicarla (Santi, 2005).

Il filosofo arrivò alla conclusione che, per costruire una società realmente democratica, il pensiero critico e le abilità logico-argomentative sono componenti fondamentali (Santi, 2006 b). Da questo punto di vista, secondo Lipman, i cittadini hanno una grande responsabilità e dovrebbero impegnarsi nel pensiero, al fine di divenire riflessivi, introspettivi, responsabili, ragionevoli, collaborativi e cooperativi. Tutte qualità che necessitano di essere rinforzate tramite l’educazione durante gli anni scolastici. La scuola deve impegnarsi nel promuovere le capacità riflessive degli studenti e non solo nel far imparare loro a memoria quante più nozioni possibili (Santi, 2005), poiché imparare a pensare in modo critico, a confrontarsi con problemi e idee differenti ed essere aperti agli aspetti filosofici di ogni esperienza, sono parti necessarie e fondamentali di ogni percorso formativo (Cosentino, 2002).

Per quanto concerne l’ambito pedagogico la Philosophy for Children può essere ricondotta alla pedagogia proposta da Don Milani e Freire nella seconda metà del Novecento, poiché entrambi gli autori si fecero portavoce di una pedagogia finalizzata a promuovere l’inclusione, la collaborazione e la visione critica del mondo per formare una società responsabile e attenta alla difesa dei diritti di ogni persona. In particolare, i punti in comune con Don Milani sono: l’importanza di imparare cose utili alla vita presente e futura sopra alla trasmissione di grandi quantità di contenuti, il confronto, la ricerca, la discussione, la cooperazione e il rispetto delle diversità, i quali portano ad una presa di

coscienza e visione critica del mondo per una società in cui nessuno viene lasciato indietro e tutti i cittadini sono coscienti dei rispettivi diritti e doveri che esercitano in modo attivo (Milani, 1967/1990; Mayo, 2007). Freire, invece, pone l'accento su come l'uomo debba compiere una ricerca costante e in cooperazione con gli altri per poter affrontare le sfide del mondo e cambiare il mondo stesso. Nella pedagogia da lui sostenuta, infatti, la conoscenza è un bene condiviso che si sviluppa tramite la collaborazione dialogica di studenti ed insegnanti, i quali accrescono ed esercitano così la loro capacità di riflessione critica sulla realtà circostante e i loro diritti e doveri in quanto cittadini (Freire, 1970/2018; Malavasi, 2022; Mayo, 2007).

Il pensiero pedagogico di Don Milani e Freire, così come la filosofia di Dewey, si formò a partire dai bisogni sociali del tempo, i quali richiedevano un'educazione con maggiore attenzione alla formazione etica e alla cura dell'individuo nella sua totalità e che avesse come obiettivo la trasmissione di capacità necessarie per guardare al mondo con occhio critico in una prospettiva di miglioramento. Questi bisogni vennero colti anche dalla Philosophy for Children che si pose come possibile risposta ad essi. Ad oggi le necessità della società sono simili a quelle di allora, per questo il metodo elaborato da Lipman risulta essere ancora molto attuale e rappresenta una risorsa importantissima per l'educazione contemporanea.

Come sopra citato, il programma della P4C è composto da un curriculum che conta attualmente tredici racconti, i quali in ordine sono: "L'ospedale delle bambole" per i piccoli della materna, per gli alunni della primaria "Kio e Gus", "Il prisma dei perché" per i ragazzi delle medie, "Suki", "Mark", "Lisa" e "Natasha" per gli adolescenti delle superiori (Santi, 2005).

Ogni storia ha una struttura dialogica, personaggi interpretabili sotto diversi punti di vista e problematiche filosofiche presentate all'interno di situazioni di vita quotidiana che fungono da input per una discussione di gruppo, la quale pone le basi iniziali per un'indagine e una riflessione filosofica (Cosentino, 2002). Ciò significa che la discussione che si instaura tra i membri della classe trasforma questi ultimi nei membri di una comunità di ricerca, la quale permette lo svolgimento della ricerca filosofica, attraverso il confronto con il pensiero di tutti e il dialogo critico-argomentativo, costruendo così percorsi di indagine sulle dimensioni filosofiche dell'esperienza (Centro Ricerca Indagine Filosofica).

Riassumendo si può affermare che i presupposti su cui poggia la Philosophy for Children siano:

- Imparare a pensare in modo critico e fare ricerca in un clima di partecipazione condivisa sono elementi fondamentali per una buona istruzione;
- Una buona indagine necessita che vi sia un atteggiamento di apertura e accoglienza verso il confronto con gli altri e con ciò che è sconosciuto;
- Si indaga bene quando si è consapevoli della possibile erroneità e provvisorietà delle ipotesi;
- L'educazione è migliore quando avviene in una comunità caratterizzata da rispetto e fiducia reciproci, dove ci si ascolta e ci si confronta;
- Attraverso la comunità di ricerca si acquisisce consapevolezza dell'esperienza fatta e del suo valore, così da poterla rielaborare e usarla come mezzo per il miglioramento della comprensione di sé stessi e del mondo circostante;
- Il pensiero critico deve essere affiancato anche dal pensiero creativo e valoriale;
- Pensiero critico, creativo e valoriale hanno la stessa importanza;
- Democrazia e ragionevolezza sono gli ideali che devono stare alla base sia del processo educativo sia della società (Santi, 2005).

Mentre gli obiettivi più generali che il programma elaborato da Lipman si pone sono:

- Proporre il metodo di riflessione e ricerca filosofica in un modo tale che la filosofia risulti accessibile anche ai bambini in età prescolare;
- Motivare gli studenti ad interessarsi e cogliere le differenti componenti (da quelle etiche e religiose, a quelle estetiche e politiche) dell'esistenza umana;
- Promuovere un'atmosfera scolastica che incoraggi l'alunno ad

imparare a pensare tramite il dialogo e il ragionamento che avvengono all'interno della classe che diviene comunità di ricerca (Santi, 2006b).

La comunità di ricerca che si viene a formare con la Philosophy for Children rappresenta il cuore dell'intero programma e permette d'imparare agendo tutti insieme, alunni e docenti compresi. Infatti, poiché l'insegnante è chiamato a guidare ed aiutare gli studenti lungo il corso del dialogo, anche egli si ritrova a filosofare assieme al resto della classe, facendo così divenire la P4C una filosofia sia per bambini sia per adulti. Lo stesso Lipman a questo proposito affermò che:

“La filosofia per bambini deve essere anche filosofia per gli insegnanti. Se non si interessano gli insegnanti e si perdono lungo la strada, allora anch'essi perderanno i bambini durante il percorso e nessuno sarà più coinvolto [...]. Philosophy in the classroom significa in classe, tra adulti e bambini. Addirittura, credo che gli insegnanti scoprano veramente la filosofia per la prima volta quando incominciano a filosofare con i bambini; sono costretti a ripensare alle proprie posizioni [...]. Questo è uno dei punti più forti a favore della Philosophy for Children: il suo essere, al medesimo tempo, una profonda educazione degli adulti” (Cosentino, 2002, p.52).

Il percorso proposto dalla P4C è dunque pensato per essere svolto da studenti e docenti insieme, mettendo in gioco abilità e capacità attraverso l'attivazione di un metodo (Santi, 2005).

2.2 Finalità e metodologia della Philosophy for Children

Nel paragrafo precedente sono stati analizzati i presupposti che hanno portato alla nascita della Philosophy for Children e quali sono i principali obiettivi generali che essa si pone. In questo paragrafo invece vengono analizzate le specifiche finalità educative per bambini e ragazzi del curriculum proposto da Lipman e il modo in cui organizzare e svolgere una sessione di Philosophy for Children in classe.

Innanzitutto, è necessario definire cosa si intende all'interno della Philosophy for Children con il termine “filosofare”. Per moltissimo tempo l'idea di filosofia è rimasta ancorata alla concezione di essere un insieme di conoscenze e teorizzazioni astratte, separate dalle questioni quotidiane della vita e trasmissibili solo ai ragazzi più grandi tramite lo studio di libri di testo che riassumono vita e pensiero dei vari autori.

Soltanto negli ultimi anni si è diffusa sempre di più l'idea che la filosofia possa essere insegnata come un'attività pratica e dialogica, la quale coinvolge gli studenti, sia i grandi delle superiori sia i piccoli della materna e della primaria, nel ragionamento e nell'indagine filosofica, arrivando così a superare il metodo d'insegnamento tradizionale basato solo su lezioni frontali e libri di testo da imparare a memoria (Santi, 2014).

L'idea di filosofia a cui si rifà Lipman è rintracciabile nel pensiero di Socrate, il quale credeva fortemente nel ruolo sociale e morale della filosofia che considerava una pratica sociale per l'esaminazione e la valutazione dei concetti essenziali per condurre una vita umana giusta. Una concezione di filosofia che vedeva quest'ultima come qualcosa che andava oltre la semplice argomentazione e che non fosse tanto una questione d'età, ma "di capacità di riflettere su ciò che si ritiene importante" (Cosentino, 2002, p. 15). Considerando anche gli scritti di Platone e Aristotele, nei quali viene detto che la filosofia ha le sue radici nella capacità dell'uomo di meravigliarsi di fronte alle cose e di porsi domande, si può notare come infanzia e filosofia siano accomunate dalla caratteristica dell'ammirazione, della curiosità e del porsi domande in modo critico e riflessivo sulla vita e sul mondo circostante.

L'uomo appare dunque portato per la filosofia fin dall'infanzia (Cosentino, 2002). Inoltre, è importante specificare che nella Philosophy for Children si parla sia di fare filosofia sia di indagine filosofica, poiché in quest'ultimo caso si può notare una netta differenza tra il pensiero di Dewey e quello di Lipman. Entrambi i due autori riconoscono e concordano sull'importanza della filosofia per poter affrontare i problemi umani, mentre, emergono idee differenti quando si parla d'indagine.

Dewey parla d'indagine come "Inquiry", la quale segue il metodo scientifico di formulazione e verifica di varie ipotesi che il filosofo contrappone al metodo della discussione originario della Grecia classica. Al contrario, come sopra citato, Lipman si ispira in parte a Socrate e pone il dialogo al centro dell'indagine filosofica (Oliverio, 2020). Pertanto, secondo il filosofo americano, il fare filosofia coincide con il diritto all'argomentazione, mentre l'indagine filosofica nasce sempre da un problema a cui si cerca di dare una risposta. Ne consegue che il filosofare può essere definito come "un percorso intellettuale essenzialmente critico/riflessivo che scaturisce dal disagio e dalla meraviglia del presente, spinti indefinitamente nel passato e nel futuro" (Santi, 2006 b,

p. 87), ovvero un'attività e non solo una dottrina, la quale coinvolge gli individui in un'esperienza cognitiva-esistenziale attiva, rendendoli protagonisti e creatori del loro pensiero (Santi, 2006 b).

Ann Sharp espresse il suo parere sulle possibilità educative della filosofia fin dalle sue prime interviste:

“Quando penso alla filosofia, penso a una miriade di competenze sposate con una storia di idee che hanno creato la nostra eredità intellettuale, un'eredità a cui ogni bambino ha diritto. Queste abilità coinvolgono l'indagine critica, creativa e premurosa, essendo in grado di riconoscere, inquadrare, formulare e risolvere i nostri problemi comuni creando nuove idee, testando queste idee nella pratica e sapendo auto-correggere quando le idee non ci servono più bene. Tale indagine è filosofica perché costringe lo studente a considerare le dimensioni etiche, estetiche, logiche, politiche e sociali del problema in questione” (Striano & Oliverio, 2012, p. 39).

Sulla base di queste convinzioni Lipman e la stessa Ann Sharp giunsero alla conclusione che il modo migliore per poter fare filosofia con bambini e ragazzi sia farli discutere su idee e concetti in cui credono e con cui hanno a che fare concretamente nel corso della loro vita (Cosentino, 2002). Privilegiando la discussione di questi argomenti è possibile far emergere ansie, problemi, dubbi e pensieri relativi all'essere, al comunicare e al vivere in società tipici di infanzia e adolescenza, rendendoli affrontabili attraverso il dialogo (Cambi, 2010). Invece, costringere gli studenti a discutere su questioni che avvertono indifferenti o troppo astratte e non reali li priva della giusta motivazione per istruirsi, rischiando di formare futuri cittadini che non discutono e non si curano di nulla (Cosentino, 2002). Quanto appena detto può aprire ad un paradosso, poiché si sostiene che la maniera più efficiente per insegnare sia partire dal concreto e cercare di far coincidere l'argomento della discussione con gli interessi di ogni singolo alunno, mentre la filosofia prevede anche la riflessione su concetti astratti e la messa da parte delle proprie posizioni per aprirsi anche alle prospettive altrui. La risposta a questo paradosso risiede nell'immaginazione, la quale per Lipman occupa un posto importante all'interno dell'indagine filosofica, poiché parte sia del pensiero creativo sia del pensiero affettivo – valoriale, i quali, come verrà illustrato in seguito, sono indispensabili per una convivenza democratica. L'idea è quella di sfruttare la capacità immaginativa, soprattutto quella de i

bambini, per spingere gli alunni a considerare punti di vista diversi e le motivazioni di questi ultimi, mettendo invece in discussione la propria visione delle cose. Incoraggiando gli studenti ad identificarsi con l'esperienza di un'altra persona attraverso l'immaginazione si aiuterà il singolo individuo a spostare l'attenzione dal personale e concreto all'esperienza e al punto di vista dell'altro, così nel corso del dibattito elaborerà spontaneamente e naturalmente argomenti a sostegno di quel punto di vista. In questa maniera l'uso dell'immaginazione può aiutare a sviluppare la capacità di adottare una visione più ampia e a riconoscere e accettare i punti deboli della propria visione originale (Kasmirli, 2020). È per questo che Lipman ha elaborato i suoi testi stimolo sotto la forma di storie dialogiche che partono da esperienze di vita quotidiana di bambini e ragazzi, così da indurre questi ultimi ad immedesimarsi con i diversi personaggi e le loro domande.

Nell'ambito della Philosophy for Children la filosofia non viene intesa come disciplina accademica, ma come "filosofare", ovvero un'attività intellettuale che si caratterizza per: le specifiche modalità di approccio alle cose e le tipologie dei contenuti oggetto di riflessione, l'indagare procedurale e ricorsivo, la dimensione metacognitiva e metadisciplinare, la sua flessibilità di adattamento all'interno del curriculum scolastico, le conseguenze pratiche e i significati che derivano dalle interpretazioni del mondo rese possibili da essa (Cosentino, 2002).

Fare filosofia influisce sul modo di porsi davanti ai problemi, fino a divenire non solo un modo di pensare, ma anche un vero e proprio modo di vivere, poiché aiuta lo sviluppo della disposizione alla ricerca, dell'atteggiamento critico e di conoscenze e competenze metacognitive (Cosentino, 2002).

Il programma che dà vita all'esperienza educativa proposta dalla P4C riesce dunque a rielaborare e ricostruire la filosofia affinché anche i più piccoli possano usufruirne. Nonostante i suoi numerosi punti di forza la metodologia elaborata da Lipman non è stata esente da critiche. In particolare, sono tre i rischi più grossi nei quali si potrebbe cadere filosofando secondo il curriculum della Philosophy for Children, rischi sottolineati da Omar Kohan, docente di 'Filosofia dell'educazione' all'Universidade do Estado de Rio de Janeiro, che ha collaborato con Lipman ed è tutt'oggi un sostenitore della possibilità di fare filosofia anche con i bambini.

Secondo Kohan, la prima cosa importante da chiarire e ricordare è la necessità di abbandonare i modelli rigidi che spiegano come fare filosofia, poiché essa può essere

fatta in diversi modi e non secondo un modo unico. Sotto questo aspetto il suo approccio filosofico può essere definito ametodico, poiché contrario all'uso di strumenti strutturati e predeterminati. A seguito di ciò, egli spiega quali sono i tre rischi legati al fare filosofia con i bambini e come affrontarli. Il primo è quello "dell'idealismo" o "romanticismo", ovvero la tendenza a naturalizzare l'infanzia e la filosofia, considerandole la stessa cosa o due cose molto simili che sono spinte ad avvicinarsi l'una all'altra per natura.

Per affrontare questo rischio Kohan sostiene che sia utile cercare di mettere da parte quello che si è convinti di sapere sui bambini e partire invece dal presupposto di non poter sapere cosa diranno, faranno o apprenderanno. Dimenticarsi momentaneamente di tutte le nozioni apprese per potersi aprire meglio a quello che ancora non si conosce (Kohan, 2006). Il secondo rischio, invece, è legato al capitalismo che caratterizza la società moderna ed è quello della mercantilizazione della filosofia con i bambini.

La tendenza data dal capitalismo di attribuire ad ogni cosa un prezzo minaccia anche il filosofare con i bambini, poiché potrebbe essere trasformato in elemento di marketing per differenziare le istituzioni educative e aumentare la possibilità di attenzione da parte dei genitori verso una scuola anziché un'altra, creando così una situazione in cui la filosofia per bambini diviene un mero prodotto di mercato in offerta e i genitori assumono il ruolo di clienti. Affrontare questo rischio è più difficile rispetto al primo, perché riguarda una situazione complessa che va oltre la filosofia e l'educazione. Inoltre, Kohan ritiene che tale pericolo possa essere ricondotto in parte ad altre due questioni. La prima riguarda l'antica discussione tra i Sofisti, sostenitori di una concezione di insegnamento e apprendimento in cui quest'ultimo dipende da condizioni materiali-economiche – politiche, e Socrate, sostenitore del bisogno di distaccare la pedagogia da questa tipologia di condizionamenti. La seconda questione, invece, è quella riguardante "lo spazio pubblico che ricoprono la filosofia e il pensiero e l'importanza di far sì che mantengano il carattere aperto di ciò che qualcuno mette a disposizione degli altri perché gli altri, partendo da quel pensiero, possano pervenire a pensare a sé stessi" (Kohan, 2006, p. XIII). Il terzo, e altrettanto importante rischio, è quello della moralizzazione, ovvero l'uso della filosofia come strumento di catechesi per diffondere determinati valori, i quali possono essere di qualsiasi natura, dai più conservatori e tradizionalisti, a quelli più progressisti, fino a quelli in favore dell'autonomia e della libertà, ma a cambiare sono solo le parole, mentre l'azione

rimane sempre la stessa. Si afferma un'idea di filosofia come luogo per la diffusione di determinati valori che non si è disposti a mettere in discussione. Anche questo è un rischio che deriva dall'epoca moderna, caratterizzata da una crisi di valori. Prevenire la moralizzazione è estremamente complesso. Ciò che il filosofo ritiene possibile fare in questo caso è concentrarsi maggiormente "su ciò che significa pensare e su ciò che si fa quando si pensa" (Kohan, 2006, p. XIII), quindi riflettere meno sugli aspetti metodologici, sulle tecniche e le strategie, dando più attenzione a ciò che si fa quando si pensa, chiedendosi se in quel momento si stiano esercitando delle abilità o se si stiano esplorando e/o sperimentando (Kohan, 2006). "Credo insomma che la sfida consista nel pensare ciò che non pensiamo, nell'azzardarsi a pensare ciò che muove il nostro pensiero e che non siamo disposti o non ci azzardiamo a pensare" (Kohan, 2006, p. XVI).

Tuttavia, una volta presa coscienza dei possibili limiti e rischi, se considerata con una visione critica che permetta di vedere tali pericoli e di adattare al contesto contemporaneo metodi, strumenti e argomenti, l'attività del filosofare in classe con bambini e ragazzi può presentare diversi obiettivi che permettono di raggiungere molteplici finalità educative. Questi obiettivi sono rappresentati da:

- Sviluppo del pensiero critico, creativo, affettivo-valoriale;
- Collegare le conoscenze al vissuto;
- Sviluppo del pensiero caring e l'educazione alle emozioni;
- Analisi critica dei valori;
- Accrescimento della sensibilità e dell'attenzione al contesto;
- Capacità di esprimere i concetti in maniera coerente;
- Capacità di porre domande pertinenti;
- Elaborare soluzioni alternative ai problemi;
- Ascolto degli altri e rispetto del proprio turno d'intervento;
- Sostenere in maniera logica e razionale le convinzioni espresse (Centro Ricerca Indagine Filosofica).

Le finalità raggiungibili attraverso tali obiettivi sono invece:

- La promozione della capacità di argomentare e giustificare in modo logico in propri pensieri;

- L'utilizzo consapevole del linguaggio e la comprensione del significato delle parole;
- L'uso del pensiero autonomo;
- L'uso del pensiero creativo;
- Educare al confronto e al dialogo con gli altri;
- Favorire relazioni positive tra gli alunni all'insegna dell'inclusione;
- Formare la sfera affettivo-emotiva e socio-relazionale (Centro Ricerca Indagine Filosofica).

La P4C vuole dunque aiutare bambini e ragazzi a sviluppare le loro capacità riflessive e analitiche al fine di considerare i problemi sotto diversi punti di vista formulando molteplici possibili risposte, di argomentare le proprie posizioni in modo logico e razionale, di formulare giudizi, di stabilire principi generali sulla base dei quali prendere decisioni di gruppo, e così via. Questo significa che la volontà di Lipman era creare un programma che desse vita ad un'esperienza educativa per insegnare agli alunni ad affrontare in maniera costruttiva i problemi quotidiani, con una mente aperta per andare oltre i vincoli dei pregiudizi, formando dei futuri cittadini che siano pensatori liberi e indipendenti, rispettosi e accoglienti nei confronti degli altri e che sappiano contribuire attivamente alle discussioni democratiche (Kasmirli, 2020).

Obiettivi e finalità appena elencate sono realizzabili a partire dalla trasformazione della classe in comunità di ricerca, la quale è definita da Santi (2006, a) come un ambiente all'interno del quale ogni individuo diviene responsabile sia del suo apprendimento sia di quello degli altri, poiché vi sono interazione e condivisione continue che trasformano la comunità di ricerca in una comunità inclusiva, permettendo così una co-costruzione del sapere. Lo stesso Lipman sosteneva che la ricerca fosse un'attività di natura sociale, da svolgere in comunità, poiché basata sulla comunicazione, co – costruzione e condivisione. Inoltre, anche il filosofo, sociologo e psicologo George Herbert Mead elaborò un pensiero secondo il quale ogni individuo forma il proprio "sé" attraverso lo sviluppo della mente in comunità.

Secondo Mead l'uomo viene formato in società e solo così può divenire un individuo in grado di dialogare con gli altri mettendosi al loro posto e discutere con sé stesso come se fosse un'altra persona, di conseguenza lo sviluppo individuale è possibile solo

attraverso il confronto e l'interazione con gli altri.

Si può dunque concludere che comunità e ricerca siano unite dalla mente, la quale si sviluppa all'interno della società attraverso la ricerca (Santi, 2006 b).

L'esperienza educativa elaborata da Lipman considera la comunità di ricerca come un'incarnazione della democrazia che ha origine dal desiderio comune di partecipare ad un dialogo (Fanzini Tibaldeo, 2014), per questo uno degli obiettivi della Philosophy for Children è formare una comunità all'interno della classe, così che quest'ultima diventi un luogo nel "quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline" (Lipman, 2003/2005, p. 31).

Gli studenti si ritrovano impegnati in una ricerca che coinvolge l'intero progetto di pensiero e l'indagine filosofica che ne deriva diviene un'esperienza pratica in cui ogni partecipante può mettersi in gioco con i propri valori per ottenere un risultato produttivo. Tutti sono incentivati a contribuire liberamente alla discussione, senza temere l'errore, in quanto esso non porta a conseguenze o giudizi negativi da parte degli altri partecipanti, ma apre a molteplici possibilità per apprendere insieme, creando così un ambiente accogliente nei confronti di tutti (Ruzzante, 2016).

La ricerca comunitaria eseguita tramite il metodo elaborato da Lipman permette di apprendere a negoziare ed empatizzare con gli altri nel pieno riconoscimento e rispetto reciproco, risultando essere un modo imparare ad esercitare la pratica della democrazia (Franzini Tibaldeo, 2014). Ognuno degli elementi citati contribuisce a formare una base per un contesto veramente inclusivo. Infatti, la comunità proposta dalla P4C considera l'eterogeneità dei membri della classe un valore positivo, poiché le differenze di ognuno sono elemento di crescita reciproca nell'ottica della co-costruzione della conoscenza, così che, considerando la zona prossimale di sviluppo teorizzata da Vygotskij, anche gli alunni meno esperti riescano a partecipare in modo attivo e sentirsi parte integrante del gruppo (Ruzzante, 2016).

Le attività comprese nella proposta educativa di Lipman prevedono che gli studenti siano costruttori attivi del loro sapere, che instaurino tra loro relazioni significative e che vi sia un apprendimento cooperativo all'interno sia dell'intera classe sia di gruppi più

piccoli. Tutti fattori imprescindibili affinché ogni alunno possa stare bene a scuola all'interno di un gruppo che acquisisce e accresce la sua forza esplorando e valorizzando le diversità individuali (Canevaro, Ianes, 2002).

Per dare vita alla comunità la Philosophy for Children utilizza un metodo di dialogo che caratterizza tutte le attività proposte dal curriculum. Questa modalità dialogica viene definita Inquiry Talk e segue una serie di regole che aiutano la creazione di un contesto inclusivo. Queste ultime sono:

- Incoraggiare i partecipanti ad esprimere i propri pensieri, così che ognuno possa avere il suo spazio di parola e che la diversità venga considerata un punto di forza aggiuntivo;
- Insegnare agli studenti l'importanza del riflettere prima di parlare, creando allo stesso tempo un clima privo del timore del giudizio altrui in caso di errore;
- Condividere e discutere le idee di tutti, permettendo la conoscenza e il confronto con punti di vista diversi dal proprio che possono ampliare la conoscenza del mondo del singolo;
- Incoraggiare a motivare sempre le proprie ragioni per sviluppare maggiormente il pensiero critico e attivare il processo di scaffolding;
- Incoraggiare l'aiuto reciproco per un miglioramento delle capacità logiche e argomentative all'interno di una discussione;
- Accettare i cambiamenti e superare una visione univoca del mondo attraverso l'eterogeneità della classe che permette il confronto con differenti idee e punti di vista;
- Incoraggiare il pensare assieme per arrivare a nuove conoscenze grazie alla condivisione e alla somma delle idee di ogni partecipante;
- Discutere diverse alternative come risposta ai problemi e alle domande iniziali;
- Insegnare ed incoraggiare l'autocorrezione affinché la comunità – classe diventi sempre più autonoma e ci sia meno bisogno dell'intervento diretto dell'insegnante facilitatore;
- Insegnare a negoziare in una mediazione, poiché negoziazione e

accettazione di altri punti di vista sono elementi fondamentali per vivere in una società plurale come quella odierna;

- Partecipare in modo attivo alle decisioni e prendersi le responsabilità di esse (Biggeri & Santi, 2012; Ruzzante, 2016).

Quando tali regole vengono interiorizzate, non soltanto stimolano e promuovono il sentimento d'inclusione tra gli alunni, ma vanno anche a formare la struttura del pensiero argomentativo e della sua esternalizzazione, aiutando lo sviluppo positivo della stima di sé. Infatti, la tipologia di dialogo partecipativo proposta dalla comunità di ricerca offre ad ogni membro la possibilità di contribuire attivamente a questioni che lo riguardano direttamente e di vedere riconosciuto il proprio ruolo e contributo, accrescendo così la fiducia in sé stessi, l'autostima e il rispetto di sé (Biggeri & Santi, 2012). La comunità di ricerca diviene così un mezzo per costruire, attraverso la collaborazione e il dialogo con gli altri, sia la conoscenza relativa al mondo esterno sia la conoscenza di sé stessi.

La P4C è dunque una delle esperienze educative che più dà importanza alla costruzione e al controllo della conoscenza tramite l'interazione sociale. Nel corso degli anni è stato dimostrato come il dialogo con l'altro permetta di arrivare ad osservazioni più specifiche, ad esaminare ipotesi alternative e passare dal livello base di esplorazione e semplice descrizione ad un livello superiore di spiegazione e comprensione (Pontecorvo & Pontecorvo, 1986). Infatti, l'argomentazione prevede una continua successione di argomenti caratterizzata dall'aggiunta di nuove informazioni e idee diverse, così da favorire lo sviluppo cognitivo e approfondire la conoscenza degli argomenti al centro dell'indagine (Santi, 2006 b).

La comunità di ricerca intesa nella forma proposta dalla Philosophy for Children permette quindi di formulare assieme le basi per arrivare a giudizi, presupposti comuni, criteri di valutazione e convenzioni attraverso operazioni argomentative e deliberative, le quali rappresentano elementi indispensabili per la costruzione di una società democratica (Santi, 2006 b). Pertanto, convivenza democratica, società e comunità sono concetti che la P4C considera legati tra loro.

Si può dunque sostenere che un gruppo è democratico quando è in grado di prendere decisioni collettive all'interno di un ambiente inclusivo che sostiene la partecipazione di

tutti e la condivisione dei differenti punti di vista (Santi, 2007).

All'interno della classe-comunità gli alunni imparano a riflettere e a rispettare le regole, a valorizzarsi e rispettarsi gli uni con gli altri e ad accettare idee diverse dalle proprie. Ne deriva un ambiente ideale per promuovere l'educazione alla democrazia, caratterizzato dall'opportunità per ognuno di esprimere le proprie idee, sperimentando così molteplici e differenti soluzioni ai problemi (Santi, 2007).

Considerando quanto appena citato, è possibile concludere che, il filosofare in comunità d'indagine attraverso la Philosophy for Children, migliora l'uso del pensiero critico, pensiero creativo e pensiero affettivo – valoriale, necessari per una partecipazione attiva alla vita democratica (Biggeri & Santi, 2012).

Il pensiero critico, secondo la P4C, è il tipo di pensiero che fa sì che gli alunni siano:

- Consapevoli dei criteri utilizzati per elaborare i giudizi: i criteri hanno forme diverse, possono essere leggi, specificazioni, ideali, norme, test, ecc. Essi sono utilizzati per arrivare a formare un giudizio e colui che è in grado di offrire giudizi e valutazioni basate su criteri affidabili viene definito "critico";
- Sensibili al contesto: gli studenti divengono in grado di cogliere gli aspetti salienti delle diverse situazioni e sono in grado di capire che determinate soluzioni e/o significati possono essere validi solo all'interno di un contesto specifico e non sono traducibili in altre situazioni;
- Auto – correttivi: gli studenti apprendono la capacità di individuare, sia nel loro pensiero sia in quello altrui, gli errori e sono consci del fatto che qualsiasi giudizio e valutazione possono rivelarsi sbagliati, imparando così anche ad accettare le critiche e ad ammettere senza imbarazzo di aver cambiato idea a seguito di un confronto (Santi, 2005).

Il pensiero critico sottolinea come nell'educazione al filosofare sia più importante domandare e riconoscere gli errori anziché fornire la risposta esatta come nell'educazione tradizionale (Santi, 2005).

Il pensiero creativo invece, secondo Lipman, deriva dalla natura umana che spinge l'individuo a meravigliarsi del mondo e di sé stesso, stimolando le domande che danno il via alla ricerca e ricoprendo così un ruolo fondamentale nella scoperta e nell'invenzione

(Lipman, 2003/2005). Il dialogo che si instaura all'interno della comunità di ricerca prevede l'uso di questo tipo di pensiero per trasformare una cosa in altro di molto diverso. Inoltre, essere creativi significa anche dialogare con filosofi e artisti del presente e del passato, imparando il loro pensiero per poi modificarlo, rifiutarlo o costruirci sopra, fino a scoprire il proprio modo di agire e pensare (Lipman, 2003/2005; Santi, 2005). La capacità di pensare in modo creativo è dunque di fondamentale rilevanza per Lipman e la P4C, tuttavia, recenti ricerche mostrano come la creatività sia a rischio, poiché non più promossa e stimolata dalla scuola, la quale adotta una didattica che limita molto lo stimolo del pensiero creativo, sia durante le ore di lezione sia in quelle extrascolastiche, a causa di un uso scorretto dei compiti.

È importante fare riferimento a tale questione poiché essa rappresenta ancora oggi un dibattito controverso all'interno della comunità scientifica internazionale e che interessa l'intera società a causa dell'influenza che le credenze sui compiti per casa hanno riguardo abitudini e attese di docenti, famiglie e alunni stessi (Santi et al., 2014).

La tesi sostenuta da numerosi autori e ricercatori internazionali è che una riduzione della quantità di compiti per casa, homework, e una maggior attenzione alla loro qualità gioverebbe sia alla progettazione educativa e alla didattica, in un'ottica di miglioramento delle dinamiche di apprendimento, sia alla società, poiché ciò porterebbe anche ad una riorganizzazione e aumento del valore degli spazi educativi della comunità (Santi et al., 2014). Questo è ostacolato da una serie di credenze relative ai compiti per casa che si sono protratte a lungo all'interno della storia dell'educazione e della cultura popolare, sedimentando e divenendo parte della tradizione.

Tali convinzioni tradizionali sono riassunte e spiegate efficacemente da Cathy Vatterott, professoressa emerita dell'università del Missouri, la quale individua cinque principali credenze culturali legate agli homework. La prima credenza sostiene che sia necessario e obbligatorio che la scuola estenda l'apprendimento anche oltre l'aula, invadendo lo spazio e il tempo extrascolastico degli alunni, i quali si ritrovano ad avere il dovere di obbedire e svolgere i compiti entro tempi e modi precisi, rinunciando così al proprio diritto di autodeterminazione. La seconda credenza invece si basa sull'assunto che l'attività intellettuale sia più importante e soprattutto migliore di quella non intellettuale, la quale viene quindi assimilata dalla prima, portando lo sviluppo dell'intelletto del soggetto sopra ad ogni altro bisogno. La terza credenza sostiene che

assegnare compiti per casa aiuti l'apprendimento della responsabilità, intesa però come obbedienza alle richieste date, ignorando il fatto che la responsabilità viene meglio imparata dai giovani se trasmessa con pratiche decisionali e valutative che lascino loro la possibilità di progettare e creare, rendendoli attivi responsabili del loro processo di apprendimento. Per quanto riguarda la quarta credenza, essa influenza sia educatori e docenti sia le famiglie stesse di bambini e ragazzi, attribuendo allo svolgimento dei compiti la qualità e il rigore del curriculum scolastico. L'assunto di tale convinzione sostiene che quantità, valore ed efficacia degli esercizi per casa siano correlati tra loro, dimenticando l'importanza della qualità. Infine, la quinta credenza fa riferimento all'assunto secondo il quale un bravo docente è colui che assegna i compiti da fare e un alunno diligente è colui che esegue questi compiti con impegno e serietà. Anche in questo caso la qualità passa in secondo piano, poiché non si guarda tanto al lavoro svolto in aula dall'insegnante, al suo modo di spiegare e di approcciarsi agli alunni e neppure si considera se l'eventuale mancato svolgimento degli esercizi da parte del ragazzo o del bambino sono imputabili a situazioni familiari – economiche – culturali difficili (Vatterott, 2018).

Quanto appena elencato rappresenta un ostacolo alla riflessione e rivalutazione dei compiti per casa, ma anche la stessa ricerca scientifica nel corso degli anni non ha mai presentato risultati univoci a cui fare riferimento, poiché anche qui vi sono teorie diverse e gli studi condotti non riescono a considerare tutti gli elementi che possono incidere sulla questione (Santi et al., 2014). Una delle indagini più rilevanti e complete è stata condotta da Cooper, Robinson e Patall (2006) ed ha come scopo indagare la correlazione tra i compiti per casa e il miglioramento scolastico. Tale ricerca ha evidenziato principalmente quattro aspetti: confronto del valore intrinseco dei suddetti compiti per il miglioramento scolastico degli alunni che li ricevono e li eseguono e coloro che invece non sono sottoposti a questa pratica, il valore del tempo speso per gli esercizi per casa per il successo scolastico, l'importanza della disciplina oggetto degli stessi e la loro efficacia in termini di risultati in quella materia e, infine, la rilevanza della quantità di compiti affidati per casa per un miglioramento generale.

Da tutti questi quattro aspetti è emerso che, fra tutti i fattori, quello che più incide è l'età dei soggetti. Infatti, i risultati sono diversi a seconda che si tratti di alunni della scuola primaria o ragazzi della scuola secondaria (Cooper et al., 2006).

L'importanza della ricerca svolta da Cooper e i suoi collaboratori è l'aver sottolineato come sia impossibile approcciarsi alla questione sull'utilità e l'efficacia dei compiti per casa in modo uguale per tutte le situazioni. Per poter davvero riflettere in modo costruttivo sulla questione bisogna considerare: età e grado scolastico, materie, tipologia degli esercizi, circostanze scolastiche e familiari, quantità e qualità, tempo, abilità di partenza degli alunni e possibilità di sviluppo, motivazione dello studente, stile di apprendimento preferito dall'alunno, talenti e interessi soggettivi (Santi et al., 2014).

La questione sugli esercizi per casa ha scosso anche l'attenzione di ricercatori italiani, come Marina Santi, la quale ha svolto una ricerca per l'Università di Padova in collaborazione con altre due ricercatrici, Debora Acquario e Giulia De Re, sulla percezione che gli studenti hanno degli esercizi e il reale effetto di questi ultimi sull'apprendimento, in particolare sulla creatività e il pensiero divergente.

L'ipotesi di partenza tale studio è che la tipologia di consegna per lo svolgimento dei compiti escluda e danneggi la creatività, l'originalità e il pensiero divergente nel suo complesso, mentre, al contrario, favorisca la semplice memorizzazione e riproduzione di concetti. La ricerca vuole esplorare e capire se gli studenti percepiscono una richiesta e uno stimolo al pensiero divergente negli esercizi che vengono loro assegnati. Per questo è stato pensato e creato ad hoc un questionario che è stato somministrato ad un totale di 100 alunni appartenenti a tre classi di una scuola secondaria di primo grado. L'ottica utilizzata è stata quella della ricerca esplorativa e i risultati hanno confermato l'ipotesi iniziale. I compiti assegnati hanno l'obiettivo di rinforzare i concetti che si presume siano già stati appresi in parte a lezione e le consegne e i tempi in cui svolgerli sono estremamente precisi, lasciando così poco spazio alla creatività e all'originalità delle risposte (Santi et al., 2014). Tramite questo studio è stato evidenziato anche l'importante ruolo che il valore associato ai compiti per casa ricopre nei confronti della motivazione degli studenti. Tenere conto della percezione che gli alunni hanno degli homework assegnati porterebbe alla possibilità di ripensare e valorizzare maggiormente tali compiti dal punto di vista valutativo e formativo, questo perché anche gli esercizi per casa promuovono una concezione di cosa e come sia importante apprendere. A questo proposito, la ricerca ha fatto emergere che i compiti assegnati dai docenti sono percepiti, oltre che come privi di flessibilità, come attività individuali che è necessario imparare a svolgere senza l'aiuto di nessuno, altrimenti non si è appreso davvero, tanto

che gli studenti dichiarano di sentirsi soddisfatti solo quando riescono a farcela da soli. Gli esercizi per casa sono dunque attività da svolgere senza l'aiuto dei compagni o di figure educative di riferimento. I dati raccolti dallo studio evidenziano che gli homework sono visti come strumenti utili solo a ripetere e consolidare quanto già fatto a discapito della collaborazione e della curiosità, sia nei confronti dell'argomento studiato sia nei confronti della scoperta di cose nuove. La ricerca porta alla conclusione che i compiti per casa nascondono un potenziale come mezzo di apprendimento significativo, ma vengono usati solo a scopo di esercizio e rinforzo.

Se davvero il compito è utile all'insegnante per valutare e valorizzare l'apprendimento, allora vi è necessità che questa pratica si adatti alla concezione moderna dell'intelligenza dell'individuo come dinamica e multidimensionale. Ciò significa che oggi gli esercizi per casa andrebbero ripensati in termini di legittimità (if homework), della loro collocazione e della loro funzione (where to work? /why to work?), della loro tipologia (how to work), delle alternative plurime (which work) e della possibilità di costruire una dinamica interattiva tra apprendimenti e valutazioni (work together), in modo che si sostengano reciprocamente, investendo sul feedback e sull'impegno responsabile di ogni compito (Santi et al., 2014). Alla luce di ciò risulta quindi importante l'utilizzo della Philosophy for Children per promuovere la creatività che rischia di venire meno all'interno dell'ambiente scolastico. Il pensiero creativo rientra dunque assieme al pensiero critico tra gli obiettivi della P4C.

A questi due tipi di pensiero si aggiunge infine quello affettivo – valoriale, chiamato da Lipman pensiero di “caring” (prendersi cura). L'autore sosteneva che curare significasse porre attenzione e riconoscere il valore di tutto ciò che si rispetta (Lipman, 2003/2005). Ann Sharp lo suddivise in quattro aspetti:

- **Il pensiero valutativo (valuational thinking):** riguarda oggetti a cui una persona è particolarmente legata, atteggiamenti e comportamenti che l'individuo apprezza o non sopporta in sé stesso e negli altri, valori a cui ogni soggetto fa riferimento per orientare il proprio senso etico. Quando una persona valuta qualcosa significa valutarla sulla base delle emozioni che essa suscita nella persona, legando così pensiero critico e pensiero affettivo – valoriale, poiché quest'ultimo influenza il modo il giudizio di una persona;

- **Il pensiero affettivo (affective thinking):** permette di sviluppare la capacità empatica nei confronti degli altri esseri umani e di gestire le emozioni che si provano nei diversi contesti. Infatti, le azioni di una persona dipendono strettamente e direttamente dalle emozioni che la persona prova. Se prova rabbia, l'individuo è spinto ad agire con violenza verbale e/o fisica, mentre se prova amore, l'istinto è quello di agire in maniera affettuosa e amichevole. Apprendere a gestire i propri sentimenti in modo adeguato è indispensabile per porre freno a comportamenti antisociali e convivere assieme;
- **Il pensiero attivo (active thinking):** consente ad una persona di sentirsi parte di una causa e dimostrare interesse e passione per essa, permettendo all'individuo di muovere la propria motivazione in una direzione specifica. Alla sua base vi è la volontà di cura, ovvero curare e preservare ciò che per il soggetto è importante, sia in senso materiale (curare il proprio aspetto o un'attività svolta come passatempo) sia in senso astratto (preservare i valori in cui si crede);
- **Il pensiero normativo (normative thinking):** permette di riflettere su come le cose dovrebbero essere per una vita e un mondo più equi (Sharp, 2007, citato in Niccoli, 2020; Cosentino, 2002).

Il pensiero affettivo – valoriale aiuta i membri della comunità di ricerca ad apprendere come immedesimarsi nel punto di vista degli altri grazie all'empatia, la quale, tramite l'immaginazione, regola la capacità di calarsi nei panni degli altri, così da imparare a pensare in modo compassionevole per comprendere e sentirsi coinvolti con i desideri e le emozioni altrui, sia positive, come gioia e allegria, sia negative come tristezza e dolore (Nussbaum, 2006; Santi, 2005; Niccoli 2020). Dunque, secondo la teoria di Lipman, l'empatia riguarda tutto ciò che si verifica quando un individuo prova ad immedesimarsi nell'esperienza di un altro, sentendo i sentimenti e le emozioni di quest'ultimo come se fossero le proprie (Lipman, 2003/2005). "Un modo di prendersi cura è quello di uscire dai nostri sentimenti, prospettive e orizzonti e immaginare di avere i sentimenti, le prospettive e gli orizzonti di un'altra persona" (Lipman, 2003/2005, p. 269).

Questo significa che chi è in grado di empatizzare con gli altri risulta anche maggiormente in grado di comprendere come essi vedano una data situazione, capacità fondamentale per contrastare la violenza, dato che uno dei problemi principali che porta al conflitto e alla discriminazione è il fatto che i soggetti coinvolti nel dialogo capiscano l'altro solo per quanto riguarda il linguaggio, tralasciando invece lo scambio di emozioni e sentimenti che renderebbe possibile una comprensione reciproca totale (Lipman, 2003/2005).

Il pensiero di caring porta ogni individuo ad essere 'visto' e 'sentito', ponendo così nuovamente l'accento sull'importante contributo, già citato nei paragrafi precedenti, che la comunità di ricerca svolge nei confronti dell'autostima, in quanto ogni persona ha bisogno di essere vista, ascoltata e riconosciuta dagli altri per sentirsi davvero completa e per accrescere la sua capacità di autocorrezione (Pulvirenti, 2011). Inoltre, il pensiero affettivo – valoriale influenza anche il pensiero critico, poiché le emozioni spingono a formulare giudizi e assegnare valore alle diverse cose e concetti in base alle qualità a cui ognuno presta attenzione (Pulvirenti, 2011). Pertanto, imparare ad immaginare di calarsi nei panni dell'altra persona, pensando in modo compassionevole, è d'aiuto nel momento in cui l'individuo è chiamato ad esprimere un giudizio, dato che presterà attenzione alle conseguenze che quanto da lui detto può avere sugli altri. Questo modo di pensare è fondamentale per trattare gli altri con cura e secondo giustizia, evitando la creazione di rapporti strumentali (Sharp, 1997, citata in Santi, 2005).

Il pensiero critico, affettivo–valoriale e creativo formano il pensiero complesso, il quale per Lipman è una “compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e 'cura'. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo” (Lipman, 2003/2005, p. 220).

Il pensiero complesso si trova al centro della comunità di ricerca che la Philosophy for Children si pone di creare ed è indispensabile per formare futuri cittadini che sappiano convivere assieme in una società inclusiva e democratica, poiché il suo sviluppo permette di rafforzare l'autonomia di bambini e ragazzi, aprendo allo stesso tempo la loro mente al confronto e all'accettazione di idee diverse dalle loro (Santi, 2007; Nussbaum, 2011).

Come già citato nel paragrafo precedente, il metodo che la P4C utilizza per raggiungere gli obiettivi sopra elencati, si basa sul confronto dialogico attorno a temi e problematiche che vengono scelte a seguito della lettura dei testi di Lipman o altri materiali stimolo e che sono poi discusse tramite la sollecitazione con domande aperte, interventi di chiarimento e approfondimento (Santi, 2005). Nello specifico, le fasi che compongono una sessione di Philosophy for Children sono:

- 1. Preparazione e cura dello spazio:** è consigliato di predisporre i posti a sedere in cerchio, così che ogni partecipante possa guardare gli altri durante il dialogo ed essere guardato e ascoltato a sua volta. Anche l'insegnante, che in questo caso svolge il ruolo di facilitatore, deve sedersi in cerchio con gli studenti, in modo da evidenziare il suo mettersi sul loro stesso piano;
- 2. Attività di preparazione:** essa può essere rappresentata sia da un gioco sia dalla presentazione di uno spunto di riflessione che si ritiene possa ritornare successivamente nella discussione. Lo scopo è quello di creare un ambiente rilassato e favorevole al dialogo e all'ascolto;
- 3. Vengono condivise le regole per l'ascolto e i turni di parola;**
- 4. Si sceglie la collocazione dell'agenda:** essa è il luogo dove vengono raccolte tutte le domande e le relative riflessioni che emergono nel corso della sessione e può essere cartacea o digitale, l'importante è che sia sempre disposta dove ogni partecipante possa vederla bene;
- 5. Lettura del testo o presentazione dello stimolo:** nel caso in cui si scelga un testo, esso può essere letto interamente dal facilitatore o a turno dai membri del gruppo o silenziosamente da ogni partecipante;
- 6. Formulazione delle domande e compilazione dell'agenda:** terminata la lettura o analisi del materiale il facilitatore incoraggia gli alunni ad esporre domande, dubbi o riflessioni su quanto appena letto. I partecipanti possono esprimersi sia individualmente sia in piccoli gruppi di discussione. Segue poi l'elaborazione delle posizioni di ognuno e la raccolta delle domande formulate nell'agenda, la quale deve essere comprensibile a tutti i membri e può quindi prevedere sia la trascrizione di parole sia l'uso di immagini. È importante che accanto ad ogni idea/domanda venga indicato il nome di chi

l'ha proposta, così che la persona in questione possa assumersi la responsabilità delle proprie idee e sentirsi orgogliosa del contributo dato, per questo le questioni sollevate devono essere riportate con fedeltà, senza storpiature o interpretazioni;

7. Il passaggio dall'agenda al piano di discussione: a questo punto l'agenda viene riletta e si sceglie l'argomento della discussione, il quale può essere rappresentato dalla domanda che meglio riassume quanto scritto nell'agenda o dalla domanda che più cattura l'interesse di tutti i membri.

In questo momento il facilitatore ha il compito di incoraggiare la circolazione di idee (invitando i partecipanti a chiarire affermazioni e/o significati impliciti e invitando chi desidera ad associarsi ad idee/domande/interessi proposti da altri partecipanti), creando un clima privo di giudizio che favorisca l'emergere degli interventi di tutti i partecipanti senza pressione o ansia e che spinga ognuno a decentrarsi dal proprio punto di vista per concentrarsi sugli interessi della comunità di ricerca;

8. L'autovalutazione finale: è il momento in cui il facilitatore richiede alla comunità di ricerca di auto-valutarsi rispetto ad un particolare ambito (capacità di ascolto, partecipazione, relazione con gli altri) (Bevilacqua, 2019; Bevilacqua & Casarin, 2021; Santi, 2005).

L'attenzione all'ambiente sia fisico che emotivo è centrale in ogni fase, poiché l'educazione, secondo la concezione della Philosophy for Children, deve mirare allo sviluppo delle capacità umane, le quali possono crescere e migliorare solo all'interno di ambiente fisico ed emotivo adatto. Infatti, secondo la teoria del Capability Approach le capacità umane e il loro livello di funzionalità sono fortemente condizionate dalla normativa e dalla cultura, le quali possono accrescerle e migliorarle oppure limitarle.

Per questo le istituzioni educative ricoprono un ruolo fondamentale per lo sviluppo umano e dovrebbero elaborare programmi che prevedano maggiore attenzione all'insegnamento dell'autonomia, della collaborazione e della cooperazione, abilità di vita indispensabili per saper interagire in modo positivo con gli altri e il mondo circostante (Biggeri & Santi, 2012).

L'apertura nei confronti dell'altro e l'attenzione alle abilità di interazione sociale permettono alle sessioni di P4C di trasformare la diversità tra i vari partecipanti in un'opportunità per esplorare diversi punti di vista su uno stesso argomento. Nessuno è mai escluso e ognuno è invitato, ma senza obbligo, a dare il suo contributo attivo (Santi, 2005). La comunità di ricerca è un gruppo democratico che incoraggia la partecipazione attiva e la presa di responsabilità, permettendo ad ognuno di conoscere meglio sé stesso e gli altri, aiutando allo stesso tempo lo sviluppo pensiero critico, creativo e affettivo – valoriale, trasmettendo così un'educazione basata sul rispetto, riconoscimento dell'altro e del suo punto di vista. Tutti elementi che fanno dell'inclusività la principale caratteristica della Philosophy for Children, la quale si rivela essere uno strumento efficace per prevenire il razzismo e promuovere l'inclusione degli alunni in situazione di disabilità, come dimostrano alcuni progetti svolti in Europa.

Il primo progetto ha avuto luogo in Austria, tra il 1998 e il 1999, in alcune scuole primarie. Lo scopo era dimostrare come il dialogo, la collaborazione, l'autocorrezione e la partecipazione attiva di, proposte dalla comunità di ricerca, possano essere un importante strumento contro il razzismo e la xenofobia (Santi, 2005).

Come riporta Santi (2005) il progetto "Philosophy for Children come strategia di prevenzione contro la xenofobia e il razzismo" ha coinvolto circa 300 bambini di quattro scuole primarie austriache che ospitavano alunni provenienti da altri Paesi e l'obiettivo era verificare come il dialogo filosofico potesse aiutare a prevenire comportamenti discriminatori nei confronti di chi ha origini estere. Le premesse di partenza si basavano sulla derivazione del razzismo da pregiudizi e stereotipi, evidenziando come la soluzione risieda nella capacità di considerare in maniera critica attitudini consolidate, formulare buone argomentazioni e sviluppare un proprio pensiero riflessivo, in modo da aprire la mente e riuscire a comprendere le diversità culturali. I materiali didattici scelti per stimolare la discussione e l'argomentazione sono stati storie multiculturali, immagini e domande. La valutazione finale invece si è basata sull'osservazione dei cambiamenti nel linguaggio, nel comportamento, nelle abilità argomentative e nella capacità di fare considerazioni critiche. Le fasi che hanno composto il progetto sono state tre: una di preparazione e due di ricerca.

Nella prima sono state predisposte delle interviste e dei test da somministrare ai bambini e scelta delle scuole. La seconda è stata la prima fase di ricerca, la quale ha

compreso le prime interviste e un primo compito da svolgere. Durante le interviste è stato chiesto ai bambini prima di spiegare quale fosse per loro il significato delle parole “strano” e “straniero”, poi di dire perché una cosa o una persona vengono considerate tali, e, infine, di assegnare degli aggettivi ad una serie di foto diverse tra loro. Inoltre, in entrambe le occasioni gli studenti erano invitati a motivare le loro risposte. Il compito invece consisteva nella stesura di un breve testo nel quale i bambini dovevano spiegare e motivare “cosa significa per te strano/straniero”. Successivamente, la seconda fase di ricerca ha impegnato le classi in un esercizio di completamento frasi, descrizione di immagini, un test di pensiero e un’intervista finale. Le frasi da completare facevano riferimento a gruppi sociali svantaggiati, ad aree critiche o alla diretta esperienza dei bambini in città estere, mentre le immagini da descrivere erano dei disegni fatti dai bambini stessi, i quali dovevano rappresentare “un incontro con una persona straniera” mettendo per iscritto i loro pensieri a riguardo. Il test di pensiero, invece, presentava una serie di situazioni con tre opzioni su come ognuno avrebbe agito in tali situazioni. Gli alunni dovevano scegliere una delle opzioni e aggiungere le loro idee motivando il tutto. Una volta completati tutti gli esercizi è stata svolta un’altra intervista, la quale ha ripreso i temi di quella fatta all’inizio, concentrandosi sulle emozioni e sull’accettazione delle differenze (Santi, 2005). Il progetto ha sfruttato domande aperte e immagini per stimolare una riflessione nei bambini a partire dalla loro esperienza personale. Durante ogni fase gli alunni erano sempre invitati ad esternare le loro emozioni e a spiegare il motivo delle loro scelte argomentandole, cercando allo stesso tempo di stimolarli attraverso la discussione a porsi ulteriori domande e a considerare in modo critico le loro posizioni per auto-correggersi.

L’analisi e la valutazione finali dei risultati hanno messo in evidenza che all’inizio gli stridenti partecipanti esprimevano sentimenti sia negativi che positivi nei confronti delle persone appartenenti a culture diverse e nel caso queste ultime fossero bambini e donne prevalevano i sentimenti positivi, mentre nel caso di uomini adulti prevalevano sentimenti negativi. Inoltre, è emerso che i bambini erano perfettamente a conoscenza dei pregiudizi e dei comportamenti discriminatori messi in atto dagli adulti nei confronti delle persone provenienti da altri Paesi, soprattutto se extraeuropei. Al termine del progetto invece i sentimenti e le idee positive nei confronti di individui con altra nazionalità sono aumentati e i bambini hanno cominciato a porsi spontaneamente

domande da rivolgere direttamente ai compagni con culture diverse dalla loro anziché alle maestre, così come hanno cominciato a riflettere su generalizzazioni e stereotipi, cercando di capire la veridicità o meno di alcune affermazioni generali (Santi, 2005).

Il progetto ha dimostrato l'importante ruolo che la scuola ricopre nel trasmettere un'educazione alla solidarietà e all'accettazione verso religioni, culture e credenze differenti. La comunità di ricerca filosofica è l'ambiente ideale per aiutare la comprensione della differenza culturale e per poter lavorare sulle percezioni intersoggettive (Santi, 2005).

Un altro importante progetto sull'uso della Philosophy for Children come pratica inclusiva è stato organizzato in una scuola elementare di Padova e vi ha partecipato come osservatrice la professoressa e ricercatrice universitaria Marina Santi.

L'attività è stata svolta in una classe quinta e ha avuto inizio nell'anno scolastico 2001/2002. Il testo utilizzato è "Kio e Gus", uno dei più indicati per quella fascia d'età. L'osservazione di Santi ha avuto luogo da novembre 2002 ad aprile 2003 con cadenza settimanale e l'interesse era rivolto verso Andrea, bambino di undici anni con difficoltà a livello cognitivo e una passata esperienza negativa presso un'altra scuola.

In questo caso l'obiettivo era verificare il modo di partecipare di Andrea alla discussione della comunità ed evidenziare eventuali cambiamenti. Per fare ciò gli strumenti usati sono stati: un diario per le annotazioni, audio registrazioni, due griglie di osservazione (una per i comportamenti e le abilità mostrate da Andrea e una per i suoi interventi e le reazioni che essi suscitavano nei compagni) e l'intervista. L'analisi dei dati raccolti con questo metodo hanno permesso di rilevare alcuni elementi di grande importanza.

La prima cosa notata è stata il legame tra la partecipazione attiva di Andrea e la presenza o meno dell'insegnante affianco a lui. Il bambino mostrava sempre interesse e voglia di partecipare, tuttavia, quando non vi era l'insegnante di sostegno accanto che lo aiutava nell'interpretazione dei testi letti, tendeva a frenarsi ed isolarsi, mentre quando l'insegnante era presente si mostrava maggiormente in grado di partecipare in modo pertinente. Ciò prova l'alta incidenza che i fattori ambientali hanno sulla partecipazione e sul rendimento dei singoli individui. Nel caso di Andrea la presenza della docente di sostegno lo aiutava sia a livello cognitivo sia a livello emotivo – motivazionale (Santi, 2005).

Le sessioni di Philosophy for Children hanno dunque evidenziato che l'alunno, con il dovuto sostegno, è in grado di esprimere le sue potenzialità e le sue capacità.

Le interviste, invece, hanno permesso di confermare l'interesse di Andrea per le tematiche di accoglienza e accettazione proposte dai testi stimolo e il suo crescente sentimento di appartenenza alla classe. I risultati finali dell'osservazione permettono di dimostrare che la P4C è riuscita ad agire direttamente sulla sfera della partecipazione del bambino e che la comunità di ricerca è stata un efficace strumento contro le restrizioni nella partecipazione. Inoltre, le sessioni hanno offerto ad Andrea l'opportunità di intervenire in modo pertinente e contribuire in modo attivo e utile alla discussione, facilitando in lui anche l'interiorizzazione delle diverse fasi e le modalità di partecipazione. Questo perché, come sostenuto da Lipman stesso, ogni bambino, per quanto "diverso", possiede delle potenzialità da sfruttare e valorizzare.

La Philosophy for Children si dimostra così un'ottima attività per promuovere e sviluppare le capacità di tutti, anche nelle sfere maggiormente compromesse, aiutando bambini e ragazzi a prendere consapevolezza delle proprie capacità e a migliorare sé stessi attraverso l'interazione con gli altri, aumentando la sensibilità e l'empatia nei confronti delle altre persone (Santi, 2005).

È proprio per queste caratteristiche citate e per l'attenzione e valorizzazione della persona nella sua totalità che la P4C può essere usata efficacemente per realizzare un'educazione basata sulla libertà di espressione, sulla cura, sul rispetto, sull'inclusione e sulla partecipazione alla vita comunitaria per raggiungere il benessere individuale e sociale (Santi, 2005).

Garantire un'educazione di questo tipo è fondamentale per poter formare persone in grado di essere cittadini attivi e consapevoli delle proprie responsabilità e dell'importanza dell'accoglienza e dell'accettazione del prossimo. Solo così si può giungere alla creazione di una società davvero democratica, obiettivo che ad oggi rappresenta la sfida e la necessità più urgente da affrontare.

2.3 Philosophy for Children e la formazione dell'insegnante facilitatore

Lipman ha più volte affermato che la Philosophy for Children da lui ideata è pensata per bambini e ragazzi, ma anche per i docenti, poiché l'attività del filosofare accompagna l'individuo per tutto il corso della sua vita, rendendolo un soggetto ragionevole capace

di vivere in una società democratica e di adattarsi ad un mondo in perenne cambiamento. Per questo motivo il filosofo sottolinea come la preparazione dell'insegnante sia di grande importanza per il metodo da lui proposto, dato che si tratta di passare dal tradizionale ruolo di "trasmettitore di conoscenze" a quello di "facilitatore" che propone ragioni, esempi, esercizi e controesempi in grado di facilitare i processi metacognitivi attraverso il dialogo e la valorizzazione di ogni individuo partecipante (Rossetti, 2006; Santi, 2005). Ciò significa che la Philosophy for Children deve occuparsi anche della formazione degli insegnanti, attraverso corsi il cui scopo principale non è la mera acquisizione di contenuti metodologici, ma è rendere gli individui consapevoli di quello che andranno a fare nelle classi tramite un'esperienza diretta del metodo P4C e della comunità di ricerca (Cosentino, 2002). Ne consegue che l'esperienza assume un'importanza centrale per la formazione del docente, poiché grazie ad essa egli ha la possibilità di notare eventuali necessità di cambiamento nel modo in cui si approccia agli alunni e al mondo (Valitalo, 2017).

Come già evidenziato nel paragrafo precedente, la Philosophy for Children si basa sul creare una comunità d'indagine filosofica che, partendo da una domanda o un problema, cerca di risolvere la questione attraverso il dialogo, finché non si presentano nuovi dubbi o problemi. È proprio questa modalità dialogica a determinare la complessità di tale pratica, dato che, come espresso da Kennedy (2010), la molteplicità dei partecipanti implica anche una molteplicità di modi per andare avanti nella discussione. Bisogna quindi, non solo essere disposti a comunicare, ma avere anche una disposizione alla relazione dialogica, ovvero sentire il desiderio di comprendere l'altro (Valitalo, 2017). Ann Sharp (2007, p.5) parla di "promuove la capacità di mettere il proprio ego in prospettiva" per arrivare ad avere una visione più ampia rispetto alle abitudini culturali che condizionano il nostro pensiero. Per questo l'esperienza diretta attraverso la pratica della P4C implica l'accettazione di dover affrontare l'imprevedibile e l'ignoto. Solo così si possono esplorare in modo autentico relazioni e idee nate dalla discussione, attraverso un atteggiamento di apertura che risulta naturale per i bambini, mentre per i docenti è necessario imparare a "decentrarsi dall'età adulta" (Gregory & Granger, 2012) e riscoprire cosa significa meravigliarsi (Valitalo, 2017).

Agli insegnanti che decidono di praticare la Philosophy for Children è richiesto anche di conciliare gli obiettivi specifici stabiliti dai programmi scolastici nazionali con altri obiettivi propri dell'educazione, i quali vengono riassunti dal pedagogista Gert Biesta con i concetti di: qualificazione, socializzazione e soggettivazione.

La qualificazione coincide con la padronanza di conoscenze e abilità, la socializzazione è rappresentata invece dall'incontro educativo tra culture e tradizioni, infine, la soggettivazione serve a sottolineare come l'approccio educativo debba considerare gli studenti come soggetti attivi e non oggetti passivi su cui riversare una grande quantità di conoscenze teoriche (Biesta, 2012; 2010). Ne deriva che i compiti del docente riguardano sia la padronanza di conoscenze e competenze relative alle varie discipline sia la cura degli studenti, la quale deve prescindere dalle singole materie.

La relazione di cura tra insegnante e alunno promossa dalla P4C si basa sull'aiutare bambini e ragazzi a ricercare la strada per una buona vita, empatizzando con le preoccupazioni e i problemi con i quali essi devono confrontarsi. Questo implica non soltanto il bene degli studenti, ma di conseguenza anche il bene della cultura e della società (Valitalo, 2017). Pertanto, è necessario creare e prestare attenzione ad una formazione specifica per gli insegnanti desiderosi di apprendere e utilizzare la metodologia proposta dalla Philosophy for Children.

In Italia l'organizzazione dei corsi di formazione sull'uso della P4C per docenti è gestita dal Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, il quale è riconosciuto dallo IAPC come centro di affiliazione e offre percorsi inerenti alla pratica della Comunità di Ricerca Filosofica secondo il metodo Philosophy for Children, rilasciando diversi attestati a seconda della tipologia del corso scelto (CRIF). Questi percorsi sono accumulati dalla centralità dell'esperienza pratica e si compongono di cinque fasi:

- 1. Fase esplorativa:** prevede di far partecipare gli insegnanti ad alcune sessioni di Philosophy for Children assegnando a loro il ruolo che avranno gli studenti, così che abbiano la possibilità di fare esperienza diretta e comprendere a fondo: il materiale, il significato di appartenere ad una comunità di ricerca e come confrontarsi attraverso il dialogo;
- 2. Modeling:** gli insegnanti sono invitati a lavorare con la P4C all'interno delle loro classi con il sostegno del formatore che gli aiuterà nel modellare le

prime sessioni. Lo scopo di questa fase è permettere ai docenti di rivedersi attraverso il formatore che si ritrova ad occupare il posto che ricoprivano loro all'inizio, quando scoprivano le dinamiche relazionali della classe per la prima volta e iniziavano a capire le diverse reazioni dei singoli studenti e le loro differenti modalità di partecipazione. Osservando il formatore l'insegnante può rivivere situazioni e passaggi, riflettendo su di essi;

3. Osservazione: in questo caso il formatore svolge la funzione di osservatore il cui compito è chiarire eventuali dubbi dei docenti e discutere con loro le scelte metodologiche fatte per poi incoraggiarli a svolgere anche un'autovalutazione critica;

4. Riflessione collettiva: in questa fase l'esperienza condivisa diviene oggetto di riflessione attraverso il dialogo tra tutti i partecipanti;

5. Riflessione individuale: ogni membro è chiamato a prendere le distanze dall'esperienza fatta per poterla valutare oggettivamente e individualmente. In questo caso è molto utile ricorrere all'uso di un questionario che permette, sia all'insegnante di svolgere una riflessione più accurata, sia consente al formatore di avere un riscontro sul percorso formativo svolto (Cosentino, 2002; Santi, 2005).

Questi corsi rappresentano la formazione iniziale per la Philosophy for Children e le abilità apprese devono poi continuare ad essere coltivate in un'ottica di crescita e miglioramento continui. Lo scopo è quello di trasformare insegnanti ed educatore in facilitatori dei processi cognitivi, ovvero in professionisti in grado di concepire la stimolazione e lo sviluppo del pensiero complesso come punto centrale del processo di apprendimento/ insegnamento. Ciò significa che il facilitatore deve essere capace di:

- Attivare e incentivare lo sviluppo delle competenze relative alla conversazione dialogica;
- Stimolare e tenere accesa la motivazione degli alunni nei confronti della co- costruzione del sapere;
- Promuovere l'indagine filosofica e divenire egli stesso un co – ricercatore;
- Stimolare ogni studente ad esprimere il proprio punto di vista;

- Verificare la coerenza delle idee e delle riflessioni espresse dagli alunni attraverso delle domande;
- Incentivare bambini e ragazzi a motivare le ragioni dei loro pensieri;
- Fare anche egli delle domande che possano contribuire allo sviluppo e all'ampliamento della discussione;
- Stimolare la riflessione, l'esplorazione e l'analisi;
- Saper improvvisare (Rossetti, 2006).

L'ultima abilità richiesta è tra le più importanti e viene ripresa anche da Zorzi e Santi (2020) che ne mettono in evidenza gli aspetti fondamentali. L'improvvisazione in campo educativo fa riferimento all'atteggiamento degli individui che li rende in grado di essere accoglienti nei confronti di tutto ciò che accade, anche quando è inaspettato.

Nel caso dei docenti improvvisare significa aprirsi agli eventi che si verificano all'interno della comunità e invitare gli alunni a fare lo stesso, diventando così insegnanti improvvisatori-facilitatori capaci di essere nella relazione e di affrontare l'inaspettato e l'imprevisto. Si tratta di un'abilità necessaria per i docenti, poiché permette di assumere una mentalità consapevole del fatto che ogni espressione nata nella classe può portare a qualcosa di positivo, nonostante all'inizio possa apparire difficile.

Questo implica possedere fiducia nel processo e in ciò che accade, accettando il fatto che quanto si verifica dipende da una responsabilità collettiva che coinvolge tutti i membri della comunità di ricerca, atteggiamento che va trasmesso anche alla classe così che, ogni partecipante, possa contribuire in modo più spontaneo, libero dall'ansia dell'errore.

Altro elemento rilevante per la Philosophy for Children presente all'interno della capacità d'improvvisare è il fatto che quest'ultima spinga l'insegnante ad essere empatico, prestando attenzione ad emozioni, interessi, difficoltà e bisogni della classe e ad ascoltare senza essere invadente, comprendendo quando è necessario intervenire per fornire sostegno e quando invece non ve n'è bisogno. Consentire libertà agli studenti durante le sessioni di P4C e sapere gestire gli imprevisti permette di lasciare spazio alla possibile comparsa di nuovi stimoli e allo sviluppo collettivo e graduale della capacità di attribuire valore e significato a quello che accade nel qui e ora, poiché l'improvvisazione richiede di collegare gli eventi presenti con quanto accaduto prima e con quanto potrà

accadere per trovare un senso al tutto e dargli valore (Zorzi & Santi, 2020).

A seguito di un'adeguata formazione e dell'apprendimento delle abilità e capacità sopra elencate il docente sarà in grado di svolgere le funzioni previste dal ruolo di facilitatore, le quali sono principalmente: far rispettare le regole per i turni di parola e favorire la partecipazione (regolativa), direzionare il dialogo ponendo attenzione ai diversi passaggi del processo di ricerca con esempi, chiarimenti, criteri e definizioni (epistemica).

All'interno di una comunità di ricerca il facilitatore deve dunque occupare vari ruoli al fine di favorire la circolazione di idee per mantenere aperta la comunicazione e dare a ciascuno la possibilità di esprimersi e intervenire. Questi ruoli sono rispettivamente quelli di:

- **Provocatore:** significa spingere gli alunni ad approfondire gli argomenti con esempi e puntualizzazioni per continuare la discussione, in particolare se sembra che la ricerca si sia arenata deve invitare ad una nuova indagine;
- **Modulatore:** in questo caso il docente deve agire sia durante che dopo. Durante deve stare attento a mantenere la coesione del discorso, a trasformare quanto emerge dalla discussione in un'occasione di apprendimento significativo, mentre dopo deve revisionare e soffermarsi sui diversi passaggi del processo di ricerca;
- **Monitor:** prevede il controllo della correttezza del ragionamento attraverso domande sul significato di parole e concetti usati e sul metodo di ragionamento stesso (come sei arrivato a pensare questo?);
- **Scaffolding:** deve fungere da guida/supporto in base alla necessità del momento e farsi da parte quando invece non è necessario il suo intervento;
- **Liberatore:** permette che gli alunni possano dare voce alla loro creatività e sentirsi liberi di provare e sbagliare, poiché non vi è la paura del giudizio in caso di errore;
- **Promotore:** deve prestare attenzione allo sviluppo della stima di sé, incoraggiando la partecipazione democratica e dando valore all'intervento di ognuno attraverso la creazione di occasioni di pari opportunità per intervenire ed esprimersi;

- **Caregiver:** promuove l'autonomia di pensiero e l'espressione di idee differenti (Rossetti, 2006; Santi, 2005; Zorzi & Santi, 2020).

Gli insegnanti facilitatori vanno oltre il ruolo tradizionale dell'insegnante, essi divengono membri della comunità che collaborano con la comunità stessa per promuovere lo sviluppo del pensiero complesso e di una mentalità aperta, fiduciosa, rispettosa e accogliente, in grado di creare una società realmente democratica.

2.4 La Philosophy for Children in Italia

In Italia la Philosophy for Children cominciò a diffondersi negli anni Novanta grazie ad Antonio Cosentino (docente presso l'Università di Napoli Federico II e uno dei responsabili della scuola "Filosofia Fuori le Mura"), Marina Santi (docente e ricercatrice dell'Università di Padova) e Maura Striano (anch'essa docente presso l'Università Federico II di Napoli).

I professori Cosentino e Santi entrarono per la prima volta in contatto con la P4C durante un workshop all'Università di Dubrovnik (Ragusa), Croazia, tenuto da Matthew Lipman ed Ann Sharp nel 1990. A seguito dell'incontro Cosentino e Santi pensarono che la proposta di Lipman potesse rappresentare le risposte a molte domande che in quegli anni cominciavano a sorgere nell'ambito della didattica, le quali vedevano contrapporsi sostenitori del metodo tradizionale basato sulla trasmissione di informazioni storiche e sostenitori di una nuova metodologia basata sulla presentazione e risoluzione di problemi. Cominciarono così un percorso di sperimentazione rivolto sia agli alunni sia agli insegnanti delle scuole italiane, incontrando così nel corso degli anni altri sostenitori del metodo Philosophy for Children, tra i quali Maura Striano, con la quale collaborarono per la traduzione e l'adattamento delle opere di Lipman, pubblicate da Liguori a partire dal 1992 e attualmente reperibili nella collana "Impariamo a pensare" (Cosentino, 2002). Grazie al lavoro dei tre studiosi vennero fondati nelle città di Roma e Rovigo il Centro di ricerca sull'indagine filosofica (CRIF) diretto da Cosentino e il Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero (CIREP) diretto da Santi, i quali sono ad oggi ufficialmente riconosciuti sia dall'ICPIC sia dall'IAPC e si occupano dell'organizzazione di progetti per le scuole di ogni ordine e grado e di corsi per la formazione di insegnanti ed educatori interessati alla P4C. Le attività rivolte a bambini e

adolescenti utilizzano la pratica del ragionare all'interno della Comunità di Ricerca Filosofica per promuovere lo sviluppo di abilità critiche, creative e valoriali (pensiero complesso), mentre la formazione degli adulti ricorre alla Philosophy for Community, la quale ha anch'essa lo scopo di rafforzare abilità e competenze del pensiero complesso da applicare all'interno delle classi per dare vita ad una didattica che possa realmente mettere al centro gli alunni e i loro bisogni. Questi corsi per educatori e docenti cominciarono nel 1999 nella regione Lazio con il "Corso Nazionale intensivo di formazione professionale in P4C", al quale nel corso del tempo si sono affiancati anche il "Corso di perfezionamento Philosophy for Children. Costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi" tenuto da Marina Santi presso l'Università di Padova, il Corso di Aggiornamento e Formazione Professionale "Il curriculum della Philosophy for Children come progetto educativo. Aspetti teorici e metodologici" che si svolge nell'ateneo di Napoli dell'Università Federico II e il Corso "Philosophy for Children/Philosophy for Community. La comunità di ricerca filosofica come educazione al pensiero e pratica formativa" presso l'Università di Firenze (Cosentino, 2002).

Tali iniziative nel 2016 sono state riconosciute dal MIUR come formazione del personale scolastico in riferimento alla Direttiva 17. Inoltre, a seguito dei numerosi risultati ottenuti nel corso degli anni, il CRIF e il CIREP nel 2005 cominciarono ad attuare ricerche e sperimentazioni anche fuori dalla scuola, rivolte principalmente ad enti attivi nel sociale, carceri, comunità di recupero, Università della terza età e organizzazioni lavorative, mettendo in evidenza come la Philosophy for Community possa essere utile come pratica di coaching aziendale (Centro Ricerca Indagine Filosofica).

Oltre alle iniziative sopra elencate, in Italia, la Philosophy for Children ha ispirato altre numerose esperienze didattiche che, seppur discostandosi per certi versi dal curriculum originario di Lipman, ne condividono finalità e valori. Tra le più importanti ci sono senz'altro quelle di Giuseppe Ferraro, docente di filosofia morale all'Università Federico II di Napoli. Egli ritiene che la filosofia sia il modo migliore per imparare a pensare e "imparare la vita" (Calliero & Galavagno, 2009, p. 104) e sulla base di ciò, a partire dal 1999, realizzò una serie di attività filosofiche. La prima prevedeva una serie di laboratori filosofici da svolgere nella scuola primaria di San Felice a Castello (Caserta) in una zona considerata socialmente a rischio. La seconda è stata il progetto "Scuola dei sentimenti" per un'educazione affettiva incentrata su sentimenti a volte difficili da

gestire come vergogna, gelosia, paura, colpa e desiderio. Infine, la terza, si è svolta nel carcere minorile di Nisida con una composizione di cinque incontri sui temi relativi alla vita, alla libertà, alla fiducia, all'io e agli altri, al termine dei quali gli insegnanti della scuola del carcere hanno notato una maggiore predisposizione degli alunni al dialogo e al confronto, con un conseguente miglioramento dei rapporti tra docenti e studenti (Ferraro, 2001; Ferraro 2010; Calliero & Galavagno, 2009).

Altre attività ispirate ai principi della Philosophy for Children e improntate sul dialogo sono quelle ideate dalla docente Pina Montesarchio, insegnante formata nell'uso della P4C, che si occupa della realizzazione di laboratori filosofici presso le scuole primarie e medie, intrecciando il modello della Comunità di Ricerca con il dialogo filosofico di matrice maieutico-socratica e quelle dell'associazione Amica Sofia, la quale, situata presso l'Università degli studi di Perugia, si occupa di promuovere e coordinare tutti gli interventi relativi alle pratiche filosofiche con adulti e bambini (Amica Sofia). L'eterogeneità delle pratiche filosofiche italiane ispirate al modello della Philosophy for Children dimostra come questo curriculum possa assumere una grande importanza per l'educazione morale, soprattutto dei giovani. La ricerca tramite dialogo e collaborazione, l'ascolto e il rispetto dell'altro, il confrontarsi e riflettere in modo critico su questioni di vita di vita quotidiana, sono tutti elementi che concorrono ad educare le nuove generazioni di bambini e ragazzi affinché diventino individui capaci di mettere in dubbio tutto quello che appare scontato, di guardare al mondo con occhio critico per riconoscere le ingiustizie sociali e cercare nuove soluzioni per società responsabile basata sull'inclusione e la cooperazione. Questo, secondo Lipman, implica non solo che il curriculum debba insegnare agli alunni a capire e decidere in autonomia cosa fare e come agire nelle diverse situazioni, ma che debba anche superare il dualismo tra teoria e prassi, offrendo agli studenti la possibilità di un esercizio pratico costante poiché "Non possiamo aspettarci che i bambini siano premurosi se non diamo loro l'opportunità di comprendere cosa significhi essere premurosi, permettendogli di impegnarsi nella pratica di tale condotta" (Lipman & Sharp, 1978). La Philosophy for Children apre quindi ad una concezione della filosofia come mezzo educativo con un duplice scopo di miglioramento, sia per quanto riguarda "la qualità di pensiero ma anche e soprattutto dell'esistenza dell'individuo" (Cosentino, 2002, p. 51). Quest'ultimo punto rappresenta la necessità più urgente della società contemporanea. Negli ultimi anni la crisi legata al

cambiamento climatico, la pandemia e la guerra hanno aumentato le disuguaglianze sociali e messo in evidenza come ci sia bisogno di una nuova educazione improntata alla responsabilizzazione sia individuale che collettiva dei giovani, ad insegnare loro a riconoscere il valore di ciò e soprattutto di chi li circonda attraverso il confronto dialogico, il rispetto reciproco e la collaborazione, in vista, come sperava Lipman, di una società migliore e davvero democratica.

Capitolo 3

Esperienza presso la scuola primaria Papa Giovanni XXIII di Rovigo

3.1 Organizzazione e pianificazione dell'attività con Philosophy for Children

Coerentemente con l'argomento principale di tale elaborato finale si è scelto di utilizzare la metodologia della Philosophy for Children all'interno di una classe per stimolare gli studenti a riflettere sul tema della diversità e dell'inclusività.

La scuola che ha gentilmente acconsentito allo svolgimento di una sessione di Philosophy for Children fa parte dell'Istituto Comprensivo Rovigo 3 ed è la primaria del plesso "Papa Giovanni XXIII".

La scelta della classe è ricaduta sulla 3^a C, poiché composta da numerosi alunni appartenenti a famiglie originarie di Paesi esteri e un bambino in situazione di disabilità, risultando così un ottimo gruppo per verificare e comprendere il livello d'inclusione tra i bambini e la loro percezione delle differenze.

Il progetto era in programma per la primavera 2022, periodo che si è rivelato essere molto complicato per le scuole, a causa della situazione Covid – 19 e allo scoppio della guerra in Ucraina, la quale ha reso necessario dare priorità all'accoglienza dei bambini in fuga dal conflitto. Pertanto, è stato possibile svolgere un solo incontro, realizzato il 27 maggio 2022.

Il testo stimolo selezionato per la sessione appartiene al libro "Kio e Gus" di Lipman ed è il Terzo Episodio del nono capitolo. È stato scelto in base all'età dei bambini di riferimento e al manuale per insegnanti relativo ai racconti di "Kio e Gus".

La storia permette di aprire una riflessione sul tema "essere simili ed essere diversi" e il presupposto alla base è l'importanza, per l'attività intellettuale, di imparare a riconoscere similitudini e differenze tra le cose, poiché solo così si può giungere alla risposta "che cos'è questo?". Essere capaci di individuare somiglianze, tra cose diverse in molti aspetti, e differenze, tra cose invece molto simili, è parte essenziale sia della ricerca scientifica che di quella creativa. Nel caso di questo testo è Gus ad essere interessata alle somiglianze e alle differenze tra persone, iniziando ad interrogarsi su cosa la renda simile agli altri e cosa invece la renda unica. Tutti provano il desiderio di essere unici in qualche modo, ma, allo stesso tempo, vi è anche il bisogno di sentirsi accettati e la

consapevolezza del bello di avere qualcosa da condividere con altre persone. Questo è ciò che impara Gus mentre pensa a tutti i bambini che leggeranno ciò che lei ha scritto e che saranno molto più simili a Kio, il quale ha imparato che lei è allo stesso tempo un po' diversa e un po' simile a lui (Lipman & Sharp, 1984/2000).

Le domande suggerite dal manuale e adattate alla situazione sono state:

- 1. Vi piacerebbe essere tutti uguali? Tutti con gli stessi occhi, stessi capelli, stessi vestiti?*
- 2. I tuoi compagni di classe sono simili o diversi da te?*
- 3. È possibile secondo te che le persone siano molto simili fra loro nell'aspetto fisico, ma siano molto diverse per pensieri, carattere e gusti?*
- 4. È possibile che le persone siano molto diverse fisicamente, ma simili per pensieri, carattere e gusti?*
- 5. I vostri amici sono tutti uguali a voi e vi piacciono le stesse cose, o vi piacciono anche cose diverse?*
- 6. Vi piace stare insieme anche se a volte vi piacciono cose diverse?*
- 7. Vi piace stare tra voi compagni di classe?*
- 8. Pensi che anche i tuoi compagni siano contenti di stare assieme?*
- 9. Racconta un momento passato insieme ai tuoi compagni in cui ti sei divertito.*

La lettura del testo è stata pensata per essere fatta ad alta voce dal facilitatore con, a seguire, delle domande di comprensione del testo. Questa decisione è stata presa anche sotto consiglio delle insegnanti, le quali hanno ritenuto che ciò potesse aiutare gli alunni, soprattutto coloro che ancora faticano in parte con la lingua italiana, ad avere la certezza di aver compreso il testo. L'ambiente scelto è stata l'aula della classe, spostando i banchi contro il muro per permettere a tutti i bambini di sedersi in cerchio con al centro un cartellone bianco e dei pennarelli colorati per la stesura dell'agenda.

Le varie fasi della sessione e i materiali necessari sono stati riportati in una "scheda di preparazione sessione", in modo da avere le linee guida generali riassunte in modo chiaro.

PREPARAZIONE ALLA SESSIONE

Facilitatrice: Emma Panizzo

Coach: Alessandra Cavallo

Data: 27/05/2022

Testo-stimolo: Kio e Gus - Capitolo 9, episodio 3

IL SETTING

Disposizione della comunità: all'interno dell'aula assegnata alla classe con le sedie disposte a cerchio.

Collocazione del facilitatore: seduta in cerchio con i bambini.

Collocazione dell'agenda: per terra al centro del cerchio.

Materiali necessari: cartellone e pennarelli colorati.

FASE INIZIALE DELLA SESSIONE

Attività introduttiva: presentazione, giro di nomi con i bambini e richiesta di associare il proprio stato d'animo del momento ad un colore.

Per quale scopo è proposta? Per conoscere i bambini e rompere il ghiaccio attirando la loro attenzione.

Con quale modalità è realizzata? I bambini sono già disposti a cerchio e il facilitatore fa le domande e incoraggia i bambini ad esprimere le loro idee.

Modalità lettura: lettura ad alta voce da parte del facilitatore e domande sulla comprensione generale del testo.

LA COSTRUZIONE DELL'AGENDA

Modalità di sollecitazione ad esprimere interessi/problemi/dubbi/domande: seguendo i suggerimenti del manuale per insegnanti relativo al testo stimolo di Kio e Gus scelto il facilitatore propone una prima domanda volta a portare la riflessione dei bambini sul tema "essere simili ed essere diversi".

Motiva la scelta: l'incontro e la discussione hanno lo scopo di capire cosa pensano e provano i bambini nei confronti dei temi "diversità" e "stare insieme".

IL MATERIALE STIMOLO

IDEE GUIDA

Quali idee guida potrebbero emergere? Quali tematiche si possono aprire? Le tematiche che si vorrebbero far emergere riguardano la diversità tra individui, cosa è diverso e perché, il sentirsi diversi, il fare/sentirsi parte di un gruppo ed essere amici anche se ognuno è diverso dall'altro e quali sentimenti (positivi o negativi) provano i bambini in relazione a ciò.

PIANI DI DISCUSSIONE

A seguito della lettura del testo il facilitatore prova a proporre domande stimolo che possono poi essere modificate a seconda delle riflessioni fatte dagli alunni. Le potenziali domande sono prese/ispirate dal manuale per insegnanti relativo al testo scelto, ma non sono vincolanti. Una volta iniziata la discussione gli argomenti seguiranno l'interesse degli alunni a cui sarà concesso tutto il tempo necessario per intervenire senza mai essere forzati o obbligati.

Le domande sono:

1. Vi piacerebbe essere tutti uguali? Tutti con gli stessi occhi, stessi capelli, stessi vestiti?
2. I tuoi compagni di classe sono simili o diversi da te?
3. È possibile secondo te che le persone siano molto simili fra loro nell'aspetto fisico, ma siano molto diverse per pensieri, carattere e gusti?
4. È possibile che le persone siano molto diverse fisicamente, ma simili per pensieri, carattere e gusti?
5. I vostri amici sono tutti uguali a voi e vi piacciono le stesse cose o vi piacciono anche cose diverse?
6. Vi piace stare insieme anche se a volte vi piacciono cose diverse?
7. Vi piace stare tra voi compagni di classe?
8. Pensi che anche i tuoi compagni siano contenti di stare assieme?
9. Racconta un momento passato insieme ai tuoi compagni in cui ti sei divertito.

A queste verranno aggiunte le domande di motivazione (ed eventualmente di chiarificazione se necessario) riguardo i pensieri espressi dai bambini.

ATTIVITÀ VALUTATIVA

Su quali aspetti intendi concentrare la valutazione?

Interesse dei bambini e la mia capacità di catturare e mantenere la loro attenzione;

Modalità di partecipazione dei bambini (partecipano con voglia? Riescono ad intervenire senza problemi? Parlano tutti o alcuni preferiscono stare in silenzio? Il clima nella classe è positivo oppure c'è tensione? I bambini rispettano il proprio turno e si ascoltano a vicenda?)

Feedback finale di alunni e insegnanti sull'attività.

OSSERVAZIONI/DUBBI DEL FACILITATORE

Punti di forza della mia preparazione alla sessione: aver seguito un corso sulla P4C presso l'università; aver fatto un'esperienza passata di tirocinio con i bambini della scuola primaria (anche se non relativa alla P4C). Punti di debolezza della mia preparazione alla sessione: è stata la prima esperienza sul campo relativa alla P4C e purtroppo è stato possibile organizzare solo una giornata d'incontro, a causa della situazione legata al Covid – 19 e all'accoglienza dei bambini ucraini; era il primo incontro con quella classe e non conoscevo gli alunni così come loro non conoscevano me.

Tabella 1 Scheda di preparazione sessione

3.2 Attività e dialogo con gli alunni tramite l'applicazione della Philosophy for Children

La sessione di Philosophy for Children con I bambini della classe 3[^]C primaria si è svolta il 27 maggio all'interno dell'aula dove la classe svolge regolarmente lezione e ha avuto una durata di due ore. I banchi sono stati opportunamente spostati contro il muro per permettere a tutti i partecipanti, inclusi facilitatrice e insegnanti presenti, di sedersi in cerchio per terra, così da poter essere faccia a faccia durante il corso dell'intero intervento. I bambini presenti quel giorno erano quindici, di cui quattro appartenenti a famiglie provenienti da Ucraina, Marocco ed Egitto. Le maestre invece erano due, la docente di sostegno che affianca Diego, un bambino con un ritardo cognitivo medio/lieve e l'insegnante coordinatrice della classe.

All'inizio c'è stata una breve presentazione con il giro dei nomi, accompagnata dall'attività introduttiva che chiedeva di descrivere il proprio stato d'animo e associarlo ad un colore. Tale richiesta iniziale è stata fatta con lo scopo di permettere alla classe e alla facilitatrice di conoscersi, allentare la tensione iniziale e catturare l'attenzione dei bambini. Inoltre, così facendo, si è richiamata la metafora dei diversi colori dell'arcobaleno, simbolo di diversità, d'inclusione e di accettazione. Una volta terminata l'attività introduttiva, si è passati alla presentazione di quella successiva, ovvero la lettura del testo stimolo "Kio e Gus", che, sotto consiglio dato precedentemente dalle insegnanti, è stata prima fatta dalla facilitatrice e poi rifatta dagli alunni che a turno si proponevano e leggevano qualche riga a testa. Conclusa anche la lettura del racconto sono state fatte alcune domande di comprensione del testo, per verificare che tutti i bambini avessero capito il quadro generale, data la presenza nella classe di bambini con famiglie originarie di Paesi extraeuropei che presentano ancora qualche difficoltà nel padroneggiare la lingua italiana. Nonostante ciò, il testo è risultato essere stato compreso da tutti gli alunni, i quali hanno risposto volentieri alle domande e hanno mostrato interesse alla storia dei due amici Kio e Gus. Si è poi passati alla presentazione delle domande stimolo per guidare gli studenti a riflettere ed esprimere le loro emozioni riguardo all'essere simili e all'essere diversi. I pensieri emersi sono stati raccolti su un cartellone posto al centro del cerchio usando penne e pennarelli colorati.

Agenda:

1) Vi piacerebbe essere tutti uguali? Tutti con gli stessi occhi, stessi capelli, stessi vestiti?

- No, perché essere tutti uguali è noioso;
- Cambiare è divertente e bello;
- Non sarebbe bello essere tutti uguali perché così ci si confonderebbe e non si riconoscerebbe più nessuno;
- No, perché non riuscirei più a riconoscere i miei amici;
- No, perché se ci fossero tanti "me" non ci sarebbero più i miei amici.

2) I tuoi compagni di classe sono simili o diversi da te? 3) È possibile secondo te che le persone siano molto simili fra loro nell'aspetto fisico, ma siano molto diverse per pensieri, carattere e gusti? 4) È possibile che le persone siano molto diverse fisicamente, ma simili per pensieri, carattere e gusti?

- Io e i miei amici siamo diversi di aspetto, ma ci piacciono le stesse cose;
- Io e i miei amici siamo diversi di aspetto e a volte ci piacciono le stesse cose e a volte no;
- Noi abbiamo caratteri diversi;
- Nell'altra classe ci sono due gemelle uguali di aspetto, ma diverse di carattere;
- Sì, è possibile essere diversi di carattere ma simili di aspetto, oppure essere simili di carattere ma diversi di aspetto.

5) I vostri amici sono tutti uguali a voi e vi piacciono le stesse cose o vi piacciono anche cose diverse? 6) Vi piace stare insieme anche se a volte vi piacciono cose diverse?

- Siamo sia simili che diversi;
- Ci piacciono giochi diversi ma abbiamo in comune che ci vogliamo bene;
- È bello avere gusti diversi perché quando si è insieme si fanno cose nuove e diverse, così alla fine si è tutti felici ed è più divertente;
- Io e i miei amici siamo diversi ma è bello perché altrimenti fare sempre le stesse cose annoia;
- Essere diversi è bello perché quando si sta insieme vengono idee nuove, si fanno nuove esperienze e si provano nuove emozioni;

- È bello essere diversi perché quando si è bravi in cose diverse ci si può aiutare a vicenda.

7) Vi piace stare tra voi compagni di classe? 8) Pensi che anche i tuoi compagni siano contenti di stare assieme?

- Sì, perché sono gentili e mi aiutano;
- Sì, perché quando sono arrivato non conoscevo nessuno, ma i miei compagni non mi hanno mai lasciato giocare da solo e mi hanno insegnato giochi e parole nuove;
- Sì, perché proviamo sempre giochi nuovi;
- Sì, perché ci aiutiamo;
- Sì, perché mi fanno ridere;
- Sì, perché sono tutti gentili, ci vogliamo bene e litighiamo poco.

8) Racconta un momento passato insieme ai tuoi compagni in cui ti sei divertito.

- Racconti di gite scolastiche, feste di compleanno, partite di calcio e rugby, attività extrascolastiche organizzate dalla scuola e svolte tutti assieme.

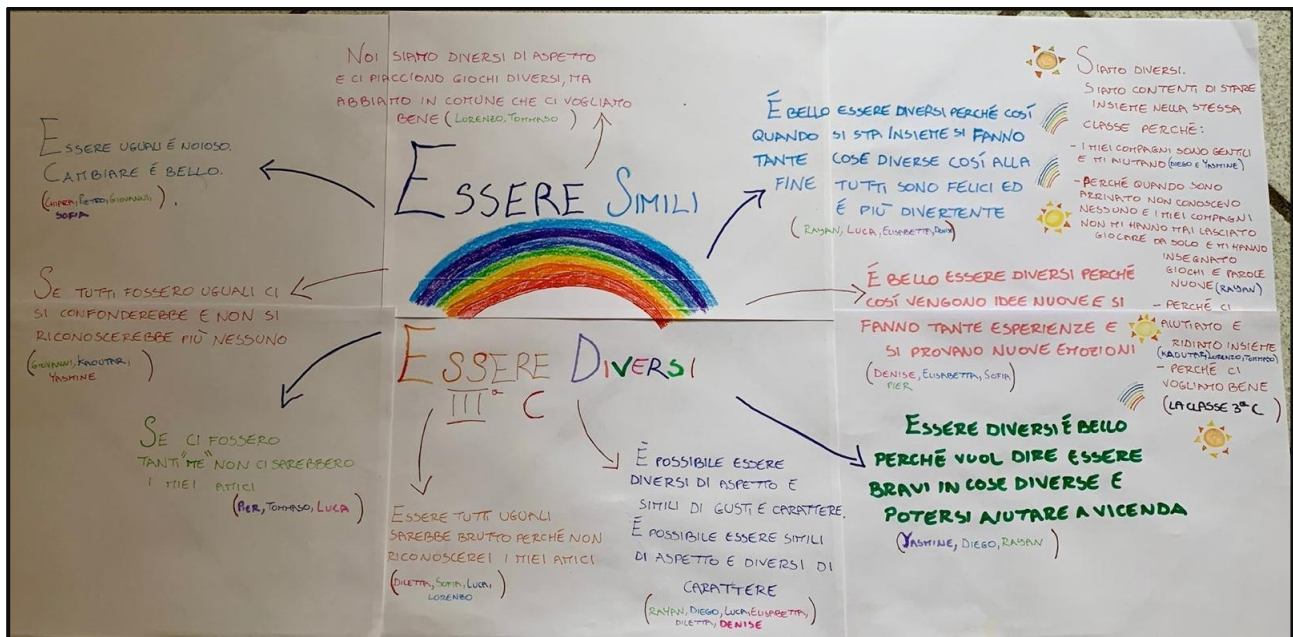


Figure 1. Agenda della sessione con la classe 3[^]C

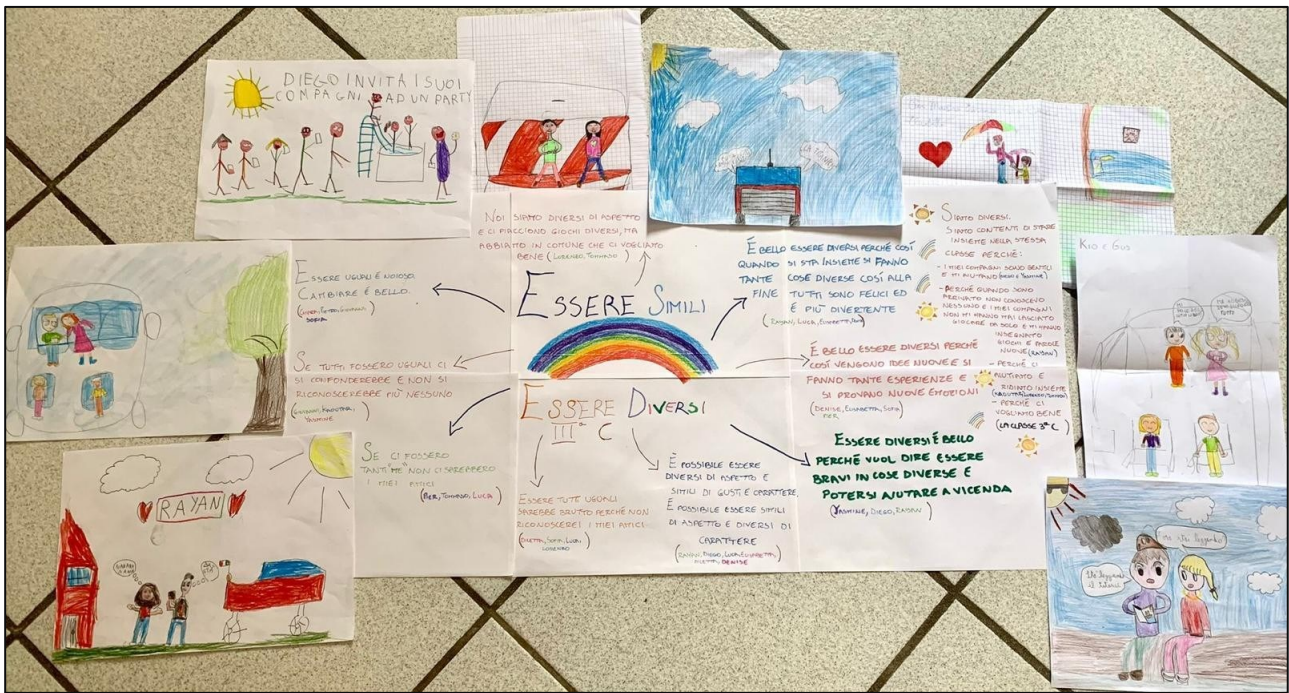


Figure 2. Agenda della sessione con i disegni degli alunni.

Durante la discussione l'attenzione e l'interesse dei bambini sono sempre rimasti alti e tutti hanno parlato almeno una volta. La maggior parte degli studenti ha mostrato un carattere aperto ed estroverso, intervenendo più volte fin da subito, senza bisogno di incoraggiamento, altri più riservati invece hanno espresso i loro pensieri incoraggiati da quanto detto prima dai compagni e grazie all'atmosfera rilassata e allegra.

Una bambina particolarmente timida, poco propensa ad intervenire anche durante le normali attività della classe, ha parlato solo sotto incoraggiamento della facilitatrice e della maestra. Seppur limitandosi ad un singolo intervento, si è comunque dimostrata particolarmente interessata ai discorsi dei compagni durante il corso della conversazione. Invece, è intervenuto diverse volte Diego, il bambino in situazione di disabilità, il quale solitamente si dimostra molto introverso e si sente a disagio quando si trova al centro dell'attenzione. I suoi interventi, molti dei quali pervenuti senza l'aiuto dell'insegnante di sostegno, sono stati per la maggior parte coerenti con l'argomento di discussione e ricchi di entusiasmo e interesse.

Durante la lettura del testo stimolo i bambini hanno prestato attenzione in silenzio, dimostrando poi di averne compreso il significato e manifestando interesse e divertimento durante la fase della discussione. La quasi totalità della classe si è mostrata in grado di rispettare il proprio turno e ascoltare i compagni, collegando in modo

pertinente e logico le proprie riflessioni a quelle altrui, solo un paio di bambini dal carattere vivace, invece, tendevano a voler parlare molto e spesso sopra ai compagni. Questo ha richiesto un richiamo all'attenzione e al rispetto del proprio turno da parte della facilitatrice e delle insegnanti.

Gli studenti si sono mostrati allegri e contenti di parlare sia tra loro che con le maestre e la facilitatrice.

Tramite questa sessione di Philosophy for Children, inoltre, è stato possibile osservare fin da subito come la classe sia effettivamente un gruppo unito, in cui gli alunni hanno imparato ad aiutarsi a vicenda senza escludere nessuno ed a creare un ambiente in cui tutti sono visti e trattati allo stesso modo. La presenza dell'insegnante di sostegno per un compagno e di bambini che parlano lingue differenti non sono stati considerati elementi di diversità.

La modalità di presentazione dell'attività e il clima creatosi hanno favorito fin da subito l'attenzione e l'entusiasmo dei bambini che hanno partecipato con voglia, spontaneità, allegria ed interesse. A loro volta anche le insegnanti si sono dette soddisfatte del risultato della sessione, in particolare del coinvolgimento di tutti, compreso chi di solito fatica a parlare davanti agli altri. Tutti questi elementi portano alla conferma che la P4C sia una metodologia che può essere rivolta ad ogni età e che può favorire il raggiungimento di diversi obiettivi, tra cui il sostenere e facilitare interventi per l'inclusione tra studenti.

3.3 Intervista alle insegnanti sulle pratiche inclusive usate dalla scuola

Si è scelto poi anche d'intervistare alcune insegnanti della classe 3^AC per indagare quali sono le pratiche messe in atto dalla scuola per garantire l'inclusione di tutti gli alunni e capire se e quali sono le discrepanze tra quanto teorizzato dalle normative e quanto è realmente fattibile ed efficace nella realtà.

Le insegnanti a cui sono state rivolte le domande sono la coordinatrice di classe e la docente di sostegno, la quale è anche psicoterapeuta specializzata per bambini e ragazzi.

Vi sono barriere architettoniche all'interno dell'istituto?

Docente coordinatrice: No, non vi sono barriere architettoniche all'interno della scuola.

Gli spazi sono collocati interamente su un piano solo e le due entrate sono dotate di

scivoli per chi ha bisogno di muoversi in carrozzina, così come anche l'accesso alla mensa. Vi è poi un bagno a norma per i bambini in situazione di disabilità.

Docente di sostegno: L'unica cosa, che però non dipende dalla scuola, è il parcheggio per disabili in strada che è stato fatto da una parte sola e quindi pulmini e macchine si fermano all'ingresso davanti, anche se magari la classe del bambino è una di quelle che ha l'ingresso sul retro. I genitori però sanno che entrambe le entrate sono accessibili.

La scuola mette a disposizione di alunni con DSA strumenti di supporto adatti?

Docente coordinatrice: I computer personali di noi insegnanti possono essere messi a disposizione anche degli alunni che ne hanno necessità, ma nella quasi totalità delle volte provvedono le famiglie stesse e i bambini arrivano da casa con il loro computer personale. Altri strumenti che usiamo noi docenti sono i file audio delle lezioni o dei video che facilitano la comprensione. Questi materiali però devono essere preparati nel tempo libero delle maestre, poiché nelle ore di lavoro con gli attuali programmi non è possibile trovare il tempo. Infine, vi sono i testi facilitati che sono reperibili senza problemi, mentre il resto lo si fa in classe utilizzando la fantasia.

Docente di sostegno: Questo è uno di quei casi in cui a mancare sono il tempo e il personale umano, perché le risorse materiali le si reperisce facilmente. Manca proprio il tempo di seguire i bambini, poiché la normativa nega il sostegno agli alunni con DSA e stabilisce che debbano essere autonomi, ma ciò non è veritiero perché, almeno all'inizio e per alcune attività, serve anche a loro la mediazione di un adulto. A scuola questo è difficile da realizzare perché è tempo che si sottrae agli altri studenti che necessitano di sostegno per via di maggiori difficoltà certificate. La realtà è che ci sarebbe bisogno di più ore e soprattutto più insegnanti disposti a fare il sostegno.

Il corpo docenti, la famiglia e l'ASL si dimostrano generalmente disposti a collaborare e scambiare informazioni per realizzare interventi efficaci atti al soddisfacimento dei bisogni degli alunni?

Docente coordinatrice: Queste situazioni sono molto soggettive, ma in generale c'è quasi sempre molta disponibilità da parte delle famiglie. Fortunatamente sono rari i casi in cui

abbiamo riscontrato un rifiuto di collaborazione da parte delle famiglie. Naturalmente vi sono la confusione e il timore iniziali, ma quasi tutti i genitori poi dimostrano di voler capire la situazione del figlio e ciò che si può fare per aiutarlo.

Docente di sostegno: Purtroppo è più difficoltoso parlare con l'ASL, ma non perché ci sia una mancata collaborazione, il problema è proprio riuscire a mettersi in contatto con il personale sanitario. I diversi ambienti e orari lavorativi rendono difficile sia fare la prima segnalazione sia organizzare incontri dopo. A volte passano mesi prima che ci ricontattino. Le cause di questi problemi sono molteplici. Innanzitutto, la segreteria dell'Asl non può dire nulla per privacy e bisogna sollecitare la famiglia e soprattutto il medico per capire come stanno le cose, ma il dottore è difficile da reperire per motivi di orari o impegni. Se un caso viene segnalato da noi insegnanti a dicembre può essere che l'ASL predisponga le visite per la certificazione anche a maggio. I tagli fatti alla sanità hanno inciso molto sui tempi e la qualità di scambio di informazioni che noi docenti riusciamo ad avere dai medici e ovviamente ora la situazione si è aggravata a causa del COVID-19 che pesa sugli operatori sanitari. Però intanto la scuola è comunque obbligata a provare a realizzare un PDP.

Nel caso di famiglie provenienti da altri Paesi la lingua e la cultura possono essere un ostacolo alla collaborazione?

Docente di sostegno: Quando si tratta di casi con famiglie di provenienza estera generalmente la lingua non è un grosso ostacolo. Abbiamo sempre avuto dei mediatori linguistici che ci hanno aiutato a comunicare con la famiglia interessata.

I mediatori sono facili da contattare e tante famiglie parlano l'inglese come seconda lingua. Invece, la cultura può influire sull'accettazione della situazione e delle difficoltà del bambino, ma offrire aiuto e sostegno in questo rientra tra i compiti dell'ASL.

La scuola ha solo il dovere di procedere alla segnalazione, ma al momento della diagnosi è l'ASL che deve occuparsi della comunicazione con la famiglia e cercare di far accettare la situazione, poiché questo periodo di tempo, che va dalla conferma della diagnosi all'accettazione, è un vero e proprio percorso. Il problema è di nuovo causato dai tagli fatti alla sanità che non riesce a garantire alla famiglia il supporto di cui avrebbe bisogno.

Docente coordinatrice: Nella mia esperienza ho notato che quando si ha a che fare con famiglie originarie di altri Paesi si riesce a far capire loro che è per il bene del bambino senza troppe difficoltà, questo perché fortunatamente nel corso degli anni è venuto sempre meno il “marchio” della certificazione. Se si spiega i genitori capiscono e anche se non fa piacere alla fine comprendono. La cultura può essere da ostacolo nella prima fase della comunicazione, soprattutto se si tratta del figlio maschio, ma si è sempre arrivati alla comprensione e accettazione finali. Ho notato che, a volte, fanno più fatica ad accettare una diagnosi le famiglie italiane, questo perché, ad oggi, si investe molto di più nei figli e nella loro istruzione e ciò provoca un aumento delle aspettative fin dai primi anni di vita. Gli italiani sentono molto di più il confronto con gli altri e questo naturalmente porta sia i genitori sia gli alunni stessi ad avere problemi nell'accettare la situazione.

Quando non vi è disponibilità alla collaborazione cosa possono fare i docenti per poter aiutare l'alunno almeno durante le ore scolastiche?

Docente coordinatrice: Nei limiti del possibile all'inizio si cerca di fare lezioni interattive per coinvolgere anche il bambino in situazione di disabilità o di difficoltà. Si comincia la giornata con una materia che coinvolge, per esempio invece di fare musica alla terza ora la si fa alla prima. Questo è molto vantaggioso, poiché coinvolge anche gli alunni normodotati. Non lo si può fare sempre, ma all'inizio è utile. Poi si prosegue organizzando il più spesso possibile lavori di gruppo o attività di apprendimento tra pari. La mancanza di questo aspetto si è fatta sentire molto durante il primo periodo COVID, ma ora tenendo la mascherina addosso siamo potuti tornare a fare attività di questo tipo.

Docente di sostegno: Un'altra cosa che possiamo fare noi insegnanti è cercare di ricavare degli spazi per seguire individualmente gli alunni che ne hanno bisogno. Finita un'attività si cerca qualche minuto di tempo perché si sa che loro hanno bisogno dell'aiuto di noi docenti. Il problema ci può essere quando vi sono più bambini con BES, che magari dal punto di vista normativo non hanno necessità del sostegno, ma nella realtà sì. Si cerca di comprimere i tempi nel modo più efficace possibile senza penalizzare nessuno.

Docente coordinatrice: Capita di dover tagliare col programma. Le ore vanno condensate in modo da passare meno tempo su alcuni argomenti e di più su altri nel tentativo di non perdere la classe. I ritmi però rimangono diversi per ogni alunno.

È ancora convinzione diffusa che portare l'alunno in situazione di fragilità fuori dalla classe per attività alternative sia utile e a volte inevitabile. Questo modo di agire ha davvero riscontri positivi sull'alunno o rischia di compromettere la sua autostima e soprattutto il suo legame con i compagni?

Docente di sostegno: La verità è una via di mezzo. Ci sono situazioni in cui fare approfondimento e rafforzamento su una cosa è possibile solo individualmente, perché non si può ripetere tante volte una cosa che la classe ha già imparato, così si perde l'interesse degli altri alunni, ma se il bambino ha bisogno di ripetere è giusto che abbia la possibilità di farlo con calma. Il concetto di non uscire è corretto, tuttavia a volte ce n'è bisogno. Non bisogna abusarne, ma neanche evitarlo del tutto. Quando sei docente di sostegno sei lì con tutta la classe, però è il bambino di riferimento che ha più bisogno di te. Ad esempio, con un bambino che seguo attualmente, dopo la lettura a tutta la classe, lui ha bisogno di rileggere il testo. Prima lo rileggo solo io a lui perché ha bisogno del mio sguardo e poi lo legge lui. Ovvio che in questo caso un ambiente silenzioso sarebbe meglio. A volte mancano proprio gli spazi per poter fare attività di approfondimento e rinforzo con gli alunni che ne avrebbero necessità.

Docente coordinatrice: I bambini in età da scuola primaria non vedono come qualcosa di negativo o stigmatizzante il fatto che qualcuno esca da solo o con un numero ristretto di compagni dall'aula. Nessun bambino la vive male. Dopo il COVID sono state anche messe a disposizione molte ore per la progettazione volta al rinforzo, poiché la DAD con i bambini di quest'età ha reso più difficile l'insegnamento di alcune cose e al ritorno in aula molti presentavano diverse lacune. Tutte queste attività e questa attenzione non sono solo per alunni con certificazione di diagnosi o con BES, ma per tutti.

Se l'insegnante vede che qualcuno, qualsiasi alunno, non ha capito, lo invita fuori dall'aula qualche minuto per rispiegarli tutto con più calma, ma poi lo studente torna sempre in classe. L'importante è far capire al bambino che non lo fai perché lui non può stare in classe, ma per il suo bene e che è una cosa momentanea. "Vieni fuori un attimo

e vedrai che lo capisci” e poi il bambino rientra contento di aver capito. Nella mia esperienza non l’ho mai visto come qualcosa di negativo.

Docente di sostegno: Uscire dall’aula assieme all’insegnante non è un problema per i bambini in età da scuola primaria, basta solo fargli capire l’obiettivo che si vuole raggiungere. Capita, invece, molto più spesso che questa cosa venga vista negativamente dai ragazzi delle scuole medie e superiori. Ciò è dovuto al fatto che alle medie e alle superiori purtroppo vi sia un atteggiamento dei professori che i ragazzi percepiscono come un “oggi devo fare questo, ma lui non è in grado, quindi tu docente di sostegno portalo fuori a fare altro”. È in questo caso che si crea un senso di esclusione.

Alla primaria è più facile, anche perché vi è maggiore possibilità di trovare il tempo per fare delle attività alternative tutti insieme e combinare compiti di gruppo col programma normale. A seconda della gravità del deficit alcuni alunni avranno un programma diverso rispetto ai compagni, ma attività in comune da fare le si trovano sempre. Il come i bambini e i ragazzi percepiscono l’uscire dalla classe o fare attività differenti dipende da come l’insegnante fa passare la cosa, da come gliela comunica e da come la interpreta. È responsabilità di noi docenti far capire che non c’è nulla di stigmatizzante o negativo in questo.

Vengono usate strategie didattiche per favorire la collaborazione tra compagni?

Docente coordinatrice: Noi utilizziamo molto il lavoro a coppie e lasciamo che siano i bambini a scegliere i loro compagni. Il lavoro per piccoli gruppi è la modalità che usiamo di più. A volte ricorriamo anche allo scambio di quaderni tra compagni così che possano correggersi e aiutarsi tra di loro oppure lasciamo che siano loro a tenere delle piccole lezioni. Proponiamo ad ogni bambino di portare un determinato oggetto da casa e poi parlarne ai compagni, così partiamo dalla loro esperienza per fare lezione. Questo risulta molto bello ed efficace quando qualche bambino porta qualcosa che rappresenta la cultura da cui provengono lui e la sua famiglia oppure quando chiediamo di portare oggetti che si utilizzavano una volta, che magari appartenevano ai nonni o ai genitori quando erano piccoli. Una lezione che abbiamo organizzato spesso negli anni scorsi è stata quella in cui confrontavamo i giochi di oggi con i giochi di una volta.

Un altro esempio è quando ogni quindici giorni proponiamo la lettura di un libro a scelta di cui poi i bambini devono raccontare la storia e spiegare perché è piaciuta.

Docente di sostegno: Inoltre, quando li dividiamo in piccoli gruppi, a volte affidiamo un compito specifico ad ogni membro, altre volte li lasciamo liberi di autogestirsi.

Docente coordinatrice: Fino a due anni fa per le attività di gruppo ricorrevamo anche a progetti esterni alla scuola organizzati da enti territoriali e associazioni. Adesso sotto questo punto di vista abbiamo molti meno stimoli, ma speriamo che dall'anno prossimo si possa ripartire anche con queste cose.

È possibile conciliare in modo efficace le attività pratico-laboratoriali con il PEI e il programma ministeriale senza penalizzare nessun alunno?

Docente coordinatrice: Noi generalmente ci riusciamo abbastanza bene, ma naturalmente è molto impegnativo e ci sono molti fattori che possono influenzarne la riuscita o meno.

Docente di sostegno: Quello che incide di più è il dislivello tra l'alunno con il PEI e il resto della classe. Se c'è uno studente che deve fare il programma strutturato su obiettivi di seconda, ma per età anagrafica è in quinta, è difficile e talvolta bisogna lavorare di più sugli obiettivi del PEI rispetto a quelli della socializzazione. Purtroppo, sulle finalità didattiche ci sarà sempre un grande dislivello. In casi come questo però sono proprio i compagni che per primi si offrono di stare con lei/lui per giocare e fare attività pratiche semplici, come puzzle, ma questo può essere fatto comunque solo nei ritagli di tempo. La cosa importante è sempre il benessere del bambino. Durante la mattina capita che ci siano momenti in cui io e l'alunno siamo in classe su un banchetto a parte a fare cose diverse, ma il bambino o la bambina si sente bene anche in quei momenti. Ciò che conta è che si senta parte della classe, non che faccia le stesse cose dei compagni.

Docente coordinatrice: Naturalmente quando si può si cercano attività in comune, poiché questi momenti sono di arricchimento anche per tutto il resto della classe, se usati bene. Sono situazioni in cui anche l'alunno con difficoltà si sente in grado di "competere" in senso positivo alla pari con i compagni. Non è mai stato un limite avere in classe un alunno

che segue un programma diverso da quello degli altri.

Quali criteri e metodi vengono usati per valutare l'efficacia o meno di un intervento inclusivo?

Docente coordinatrice: Come metodi per la valutazione usiamo: l'osservazione del bambino, l'evolversi della sua partecipazione alle attività in classe, il suo comportamento nel gioco durante la ricreazione, il suo cercare i compagni perché ha voglia di essere coinvolto o la ricerca di lui da parte dei compagni.

Per valutare se la socializzazione ha effetti positivi anche sull'apprendimento si guarda quanto facile è stato raggiungere un certo obiettivo in un dato modo piuttosto che un altro, facendo il confronto tra il prima che cominciasse a legare con i compagni e il dopo.

Vi è la possibilità per i docenti di partecipare ai corsi di aggiornamento?

Docente coordinatrice: Sì, a noi insegnanti arrivano gli annunci di tutti i corsi di aggiornamento selezionati dalla segreteria scolastica. Per quanto riguarda gli orari di svolgimento dei corsi non ci sono grosse difficoltà perché se c'è necessità di assentarsi qualche ora da scuola ci sono permessi e agevolazioni appositi. Inoltre, adesso sono tutti sia online che in presenza, quindi è ancora più facile per noi docenti poter partecipare.

Docente di sostegno: Le possibilità ci sono perché arrivano tante pubblicità di corsi di aggiornamento per insegnanti e personale educativo, ma è l'esperienza sul campo che ti forma. Il limite più grande che si riscontra ormai nella maggioranza dei corsi è che sono troppo teorici e ripetitivi, senza che vi siano spiegazioni su cosa fare in concreto quando ci si trova in classe davanti agli alunni o su quali metodologie didattiche usare. I concetti espressi sono giusti e sicuramente vanno fatti propri, ma poi viene a mancare totalmente l'approccio pratico.

La Didattica a Distanza ha inciso sulle possibilità di creare un clima inclusivo all'interno delle classi?

Docente coordinatrice: La DAD ha sicuramente inciso dal punto di vista dei risultati

didattici e non solo. Le classi prime, che hanno cominciato in DAD la primaria, hanno avuto grandissime difficoltà e quest'anno si è dovuto riprendere gran parte del programma, fortunatamente, come detto anche prima, abbiamo avuto a disposizione molte ore per il supporto e il recupero. È indubbio che la DAD abbia creato difficoltà. Io ho avuto esperienza sia di una prima e sia di una quinta in Didattica a Distanza.

In quinta purtroppo so di molti bambini che poi sono andati in terapia, a causa dell'ansia e della mancanza di socialità, le quali hanno provocato un grandissimo senso di isolamento. In prima, invece, questo aspetto problematico non l'ho riscontrato.

I bambini in DAD erano sostenuti tantissimo dai genitori che hanno aiutato a colmare alcune difficoltà e quest'anno, nonostante la mascherina, li ho visti un po' più distesi, più rilassati. Si sono ritrovati subito.

Docente di sostegno: Il primo anno è stato il più duro perché nessuno si aspettava di vivere una situazione del genere e c'è stato bisogno di adattarsi. Il resto è dipeso molto dai bambini stessi, poiché c'era chi aveva già avuto modo di conoscersi e formare dei legami e chi no. Per alcuni è stata solo una parentesi, per altri è stata una mancanza di opportunità. Grandi conseguenze le vedo più negli adolescenti che nei bambini.

Questi ultimi hanno uno spirito di adattamento migliore, sono in grado di giocare da soli ed erano molto seguiti dalle famiglie. Al contrario, gli adolescenti hanno bisogno di socializzazione totale. Ci sono stati anche casi in cui la cosa è stata positiva, perché si sono spostate in avanti delle opportunità che ora, vissute con maggior maturità, sono più utili e significative dato che si è in grado di viverle con maggiore consapevolezza, con una maturità più adeguata. Un altro fattore che ha influito è stato internet e la possibilità di accedervi con facilità e senza limitazioni, poiché questo ha permesso a chi aveva già dei legami di non restare mai completamente solo. Proprio per questo motivo, come diceva prima la collega, a rimetterci più di tutti sono state le classi prime, dalla primaria alle superiori. Le prime della primaria sono state "fortunate", perché hanno avuto solo un anno di DAD, diverso è stato, invece, per le classi prime delle medie e delle superiori, che avendo avuto più restrizioni sulla possibilità di tornare in presenza hanno cominciato a legare in modo significativo solo ora che sono al terzo anno. Chi nell'anno dell'introduzione della DAD era in prima media o superiore ha perso un anno di socializzazione essenziale che lo ha penalizzato tantissimo. Alla primaria, tra i bambini

che si adattano più facilmente e il minore tempo in DAD, si è potuto recuperare molto più in fretta quest'anno.

Ritenete che la Philosophy for Children sia una metodologia didattica che possa aiutare a favorire l'inclusione a scuola?

Docente coordinatrice: Abbiamo partecipato a diversi progetti in collaborazione con la Philosophy for Children, sia noi come scuola primaria sia l'intero Istituto Comprensivo. Questi progetti erano rivolti sia ai bambini che ai genitori, insieme o incontri ad hoc per studenti e poi per genitori. L'esperienza si è sempre rivelata molto positiva. Quello che risulta più evidente è come questo metodo permetta di catturare e mantenere l'attenzione dei bambini per tutta l'ora di lezione, indipendentemente dall'argomento. Per esempio, abbiamo usato la P4C per fare alcune ore di ecologia con i bambini. Siamo riusciti a coinvolgere tutti. Penso che sia un ottimo stimolo per incoraggiare ognuno ad intervenire e partecipare attivamente, anche chi di solito è più timido e introverso. Inoltre, il fatto di poter parlare apertamente ed esprimere le proprie idee, aiuta sicuramente i bambini a conoscersi meglio, a farsi un'idea più precisa dei proprio compagni; perciò, ritengo che questo influenzi positivamente anche i loro legami.

Docente di sostegno: Personalmente durante l'intervento di maggio sulla diversità Diego, il bambino che seguo, ha voluto intervenire più di una volta. Una cosa positiva, perché lui ha sempre avuto difficoltà a parlare davanti a compagni e maestre durante le lezioni. Penso possa essere un'attività da fare quando c'è bisogno di coinvolgere tutti gli alunni di una classe, utilizzando anche più stimoli diversi tra loro, nei casi in cui ci sia un alunno con difficoltà gravi, così che sia lui che i compagni, possano iniziare una riflessione. Potrebbe essere utile anche con i ragazzi delle medie e delle superiori per aiutarli e stimolarli ad esprimersi e gestire il confronto con gli altri, capacità di cui necessitano durante l'adolescenza. Dare loro la possibilità di esprimersi liberamente, facendo capire che a te insegnante importa di conoscerli e comprenderli, può migliorare anche il rapporto alunni-docente, oltre che i rapporti all'interno della classe stessa.

Da tale intervista e dall'attività con i bambini si può confermare quanto analizzato nei capitoli precedenti di questo elaborato. Un ambiente inclusivo è un elemento fondamentale per la riuscita dell'educazione e dell'istruzione ed è raggiungibile solo tramite un'adeguata formazione sia degli alunni che dei docenti.

Davanti alla crisi sociale, che si è accentuata sempre di più negli ultimi anni appare evidente come la soluzione sia un maggiore investimento nella formazione delle giovani generazioni future, affinché esse siano in grado di pensare modo critico, di agire in modo responsabile nei confronti di sé e degli altri e di confrontarsi tra loro, in un'ottica di rispetto e cura verso il prossimo, per poter collaborare, allo scopo di raggiungere un maggiore benessere collettivo che includa tutti e non solo alcune fasce della popolazione. Solo così si potranno iniziare a migliorare, almeno in parte, anche gli altri problemi che pesano sulla società, poiché sono fortemente influenzati dalla crisi sociale.

Per rendere possibile ciò sono necessari molti cambiamenti, da un maggiore investimento economico nella scuola ad un ripensamento della didattica che si deve fare più inclusiva e più pratica sia per alunni che insegnanti. Dal punto di vista della semplice didattica, la Philosophy for Children proposta da Lipman e approfondita dai ricercatori nel corso degli anni, può rappresentare un ottimo punto di partenza, poiché in grado di promuovere un atteggiamento inclusivo all'interno della classe che sarà poi mantenuto anche al di fuori e un modo di pensare critico e democratico.

Conclusioni

Nel corso di questo elaborato sono stati approfonditi diversi concetti, dalle pratiche inclusive utilizzate dalle scuole alla Philosophy for Children e al suo possibile impiego per la promozione dell'inclusività all'interno delle classi italiane.

Come si è potuto evincere dal resoconto dell'esperienza svolta con la classe 3^AC della scuola Primaria Papa Giovanni XXIII la Philosophy for Children può essere considerata uno strumento molto efficace per la promozione dell'inclusività tra gli studenti. Questo perché il suo metodo dialogico riesce, attraverso una serie di stimoli, a coinvolgere tutti gli alunni in modo da incentivare il dialogo e la riflessione su diversi argomenti. In questo caso specifico si è definito come argomento della discussione la diversità e l'inclusione, poiché lo scopo dell'elaborato era dimostrare come tale metodologia possa favorire la creazione di un ambiente accogliente, conviviale e che non estrometta nessun individuo. L'inclusione, tuttavia, può essere stimolata anche quando l'argomento della discussione è un altro, poiché il metodo dialogico della P4C incoraggia gli studenti ad esprimere i loro pensieri, permettendo così che instaurino e coltivino dei legami imparando a rispettarli gli uni con gli altri a prescindere dalle diversità individuali e di pensiero.

La Philosophy for Children permette di formare il pensiero critico, creativo e affettivo, tutti elementi alla base di un modo di pensare che, al giorno d'oggi, è essenziale per poter rispondere alla crisi sociale che si è accentuata in questi ultimi anni, in modo democratico e inclusivo. Questa linea di pensiero, sostenuta da Dewey e Lipman, è basata sul concetto di democrazia che consente agli individui di agire secondo la propria libertà ponendosi come obiettivo il bene comune ed è quindi compito dell'educazione trasmettere ai soggetti, soprattutto quelli più giovani, questa tipologia di pensiero. Il modo più efficace per realizzare tale obiettivo è sfruttare la pratica dialogica della Philosophy for Children che si è dimostrata un metodo didattico estremamente efficace per contrastare stereotipi, pregiudizi e che promuove l'inclusione e il dialogo.

Bibliografia

- Addresso, C., Grandone, S. (2015). *Bisogni educativi speciali (BES)*. Maggioli.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione del docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Franco Angeli.
- Amica Sofia. <https://amicasofia.it/as2020/>
- Bevilacqua, S. (2019). The Cartography of Childhood. A Parcours of Philosophy for Children / Community and Cartography. *Ethics in Progress*, 10(1), pp. 54-66. <https://doi.org/10.14746/eip.2019.1.5>
- Bevilacqua, S., Casarin, P. (2021). *Propositi di filosofia 1. Philosophy for Children/Community e pratiche di filosofia*. Mimesis Edizioni.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education. *Phenomenology & Practice*, 6, (2), pp. 35-49.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm Publishers.
- Biggeri, M., Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13 (3), pp. 373-395. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.694858>

- Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione* (Flores D'Arcais, G.B.; Massimi, P.Trad.). Armando Editori. (originariamente pubblicato nel 1966).

- Booth, T., Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (Valtellina, E., Trad.). Erikson. (Originariamente pubblicato nel 2002).

- Calliero, C., Galvagno, A. (2009). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Morlacchi.

- Cambi, F. (2010). La «Philosophy for children» tra stile cognitivo e idea di cittadinanza. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12 (1/2), pp. 255-259. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8600

- Canevaro, A. (2007) *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erikson.

- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. EDB.

- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Mondadori.

- Canevaro, A., lanes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Erikson.

- Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

- Ceriani, A., Nigro, V. (2006). *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine*. Franco Angeli.

-Cosentino, A. (Cur). (2002). *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991 – 2001)*. Liguori.

-Consiglio Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

-Cottini, L., (2017) *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

-CRIF. Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica. <https://www.filosofare.org/crif-p4c/formazione/>

-CRIF. Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica. <https://www.filosofare.org/crif-p4c/p4children/>

-Crispiani, P. (2000). *Handicap e attività di sostegno nella normativa*. Armando.

-Dalle Fabbriche, C., Canevaro, A., Lega, L. (2015). *Verso una società inclusiva: Attraverso la scuola*. Homeless Book.

-De Piano, A. (2018). *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva: dall'interazione all'inclusione*. Libreriauniversitaria.

-Dewey, J. (1999). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. (Guccione Monroy, A., trad). La Nuova Italia. (originariamente pubblicato nel 1910).

-Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. (Spadafora, G., trad.). Anicia. (originariamente pubblicato nel 1916).

-European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*.

-European Commission (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*.

-European Institute for Design and Disability (2004). *Dichiarazione di Stoccolma*.

-Ferraro, G. (2001). *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*. Filema.

-Ferraro, G. (2010). *La scuola dei sentimenti. Dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva*. Filema.

-Franzini Tibaldeo, R. (2015). Un felice connubio di razionalità e libertà: la pratica “riflessiva” della “Philosophy for Children” (P4C) di Matthew Lipman. *ITINERA. Rivista di filosofia e teoria delle arti*. N.10, pp. 362 – 376.
<https://doi.org/10.13130/2039-9251/6670>

-Franzini Tibaldeo, R. (2014). Reframing and practicing community inclusion: the relevance of Philosophy for Children. *childhood & philosophy*, v. 10 (20), pp. 401-420.

-Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. GruppoAbele. (originariamente pubblicato nel 1970).

-Galardi, A., Aristarchi, A. Q. (2002). *Lo sviluppo delle competenze: il ciclo di vita*. Vitae pensiero.

-Gattico, E. (2001). *Jean Piaget*. Mondadori.

-Girelli, C. (Cur.). (2011). *Promuovere l'inclusione scolastica: il contributo dell'approccio pedagogico globale*. La Scuola.

-Gregory, M.; Granger, D. (2012) Introduction: John Dewey on Philosophy and Childhood. *Education and Culture*, 28 (2), pp. 1-25.

-lanes, D., Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson.

-lanes, D., Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, Volume 1*. Erickson.

-Kasmirli, M. (2020). The paradox of philosophy for children and how to resolve it. *Childhood and Philosophy*, 16(36):01-24.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.46431>

-Kennedy, D. (2010). *Philosophical dialogue with children: essays on theory and practice*. Edwin Mellen Press.

-Kohan, W. (2006). *Infanzia e filosofia* (Chiapperini, C., trad.). Morlacchi.

-Limpan, M. (2005). *Educare al pensiero*. (Leghi, A., Trad.). Vita e Pensiero. (originariamente pubblicato nel 2003).

-Lipman, M. (1999). *Kio e Gus*. (Santi, M., Cur., Rizzi, P., Trad.). Liguori. (originariamente pubblicato nel 1982).

-Lipman, M. (1996). Philosophical discussion plans and exercises. *Analytic Teaching*.16(2), pp.64-77.

-Lipman M., Sharp A. (1978). *Growing up with Philosophy*. Temple University-Press.

-Lipman, M., Sharp, A. (2000). *Stupirsi davanti al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale "Kio e Gus"*. (Santi, M., Trad.). Liguori. (originariamente pubblicato nel 1984).

-Malavasi, P. (2022). Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche. In Fiorucci, M., Vaccarelli, A. (Cur.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 45 – 54). Pensa MultiMedia.

-Mayo, P. (2007). Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 26 (6), pp. 525-544.

-Milani, L. (1990). *Lettere ad una professoressa*. Libreria editrice fiorentina. (originariamente pubblicato nel 1967).

-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Annali della Pubblica Istruzione*. Le Monnier.

-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). Circolare Ministeriale n. 8, 6 marzo.

-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Diventare docente nella scuola*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/diventare-docente-nella-scuola>

-Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.

-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1997). Legge n. 59, 15 marzo.

-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Legge n. 107, 13 luglio.

-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). *Scuola Secondaria di secondo grado*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

-Moriyon, F. G. (2011). Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002 (Prola, L., Trad.) *CRIF Bollettino on-line*. (Originariamente pubblicato nel 2002).

-Niccoli, A. (2020). Philosophy for Children ed educazione emotive. Un bilancio critico. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 319-330. <https://doi.org/10.13128/ssf-11134>

-Nota, L., Ginevra, M., C., Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. CLEUP.

-Nussbaum, M. (2011) *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.

-Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), pp. 385 – 398.

-Oliverio, S. (2020). Fini della filosofia. *Philosophy for Children e/o neopragmatismo. La società degli individui*, n. 68, pp. 99 – 107. FrancoAngeli. DOI: 10.3280/LAS2020-068009

-Organizzazione Mondiale della Sanità (2020). *ICF – CY. Versione per bambini e adolescenti*. Erikson.

-Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori.

-Pascale, L.D. (2017). *Attenzione educativa all'alunno con bisogni educativi speciali in un istituto professionale secondario*. Editorial Universidad de Almeria.

-Pontecorvo, C., Pontecorvo, M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Il Mulino.

-Pulvirenti, F. (2011). Educazione al pensiero e affettività in M. Lipman. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 13 (2), pp. 73-81.
https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-10100

-Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Maggioli.

-Rossetti, L., (2006). *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle Giornate di studio (Città di Castello, 31 marzo-3 aprile 2006)*. Morlacchi.

-Rossi, L., Lanzoni, L. (2013). *Sguardi sulle scienze umane. Moduli di pedagogia*. Zanichelli.

-Ruzzante G. (2016) La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze*

dell'educazione e della formazione, 14(2).

-Santi, M. (2006a). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Pensa Multimedia.

-Santi, M., (2007). Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse. In: Camhy D. *Philosophical foundations of innovative learning* (pp. 110-123). SAINT AUGUSTIN: Academia Verlag.

-Santi, M. (2014). Doing philosophy in the classroom as community activity: a cultural historical approach approach. *Childhood & Philosophy*, 10(20), p. 245-271.

-Santi, M. (Cur.). (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Liguori.

-Santi, M. (2006b). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

-Santi, M., Di Masi, D. (Cur.). (2017). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova University Press.

-Santi, M., De Re, G., Acquario, D. (2014). La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 13, pp. 197 – 213.

- Savia, G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Educare.it*, 15 (3). <https://doi.org/10.4440/201503/savia>
- Scapin, C., Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Erickson.
- Schon, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*. (Barbanente, A., Trad.) Dedalo. (originariamente pubblicato nel 1983).
- Sharp, Ann M. (2007). The Classroom Community of Inquiry as Ritual: How we can Cultivate Wisdom. *Critical and Creative Thinking*, 15, (1), pp. 3-14.
- Soresi, S. (2016) *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*. Il Mulino.
- Striano, M., Oliviero, S. (2012). Philosophy for Children: An Educational Path to Philosophy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20, p. 31 – 41.
- Valitalo, R. (2017). Internal goods of teaching in philosophy for children: the role of the teacher and the nature of teaching in philosophy for children. *Childhood & philosophy*, 13 (27), pp. 271 – 290. doi: 10.12957/childphilo.2017.27353
- Vatterott, C. (2018). *Rethinking Homework, 2nd Edition: Best Practices That Support Diverse Needs*. Alexandria VA: ASCD.
- Vinciguerra, M. (2012). *Pedagogia e filosofia per bambini*. La scuola.

-Zorzi, E., Santi, M. (2020). Improvising inquiry in the community: the teacher profile. *Childhood and Philosophy*, 16(36):01-17.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.46692>

Ringraziamenti

Ringrazio la mia relatrice che mi ha aiutata e consigliata durante la stesura della tesi.

Ringrazio tutti i professori incontrati durante questo percorso di studi.

Ringrazio i miei cari per il supporto datomi.