



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

Curricolo in Scienze pedagogiche

Tesi di laurea magistrale

FILO-SO-FARE:

Philosophy for children per creare contesti scolastici
inclusivi per alunni con autismo ad alto
funzionamento.

Relatrice:

Prof.ssa Alessandra Cavallo

Laureanda: Luna Civettini

Matricola: 2041616

Anno Accademico 2024/2025.

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1:	
RIDEFINIRE IL CONCETTO DI DISABILITÀ	6
1.1 OMS e definizione di salute.....	6
1.1.1 Modelli della disabilità: dall'ICIDH all'ICF.....	7
1.2. International Classification of Functioning.....	8
1.3. Verso il Capability approach.....	14
CAPITOLO 2:	
PARLARE DI SPETTRO AUTISTICO	18
2.1 Definizione caratteristiche e diagnosi dell'autismo.....	18
2.2 Cosa significa parlare di spettro autistico?	19
2.3 Ridefinire l'autismo secondo il capability approach.....	22
CAPITOLO 3	
PHILOSOPHY FOR CHILDREN PER UN APPROCCIO INCLUSIVO	24
3.1 Cos'è la P4C	24
3.1.1 Concetti chiave del curricolo	27
3.1.2 Pensiero critico.....	28
3.1.3 Pensiero creativo	30
3.1.4 Pensiero "caring"	31
3.1.5 Pensare nella comunità di ricerca.....	34
3.2 Metodologie e finalità	36
3.3 P4C per creare comunità ed emancipazione.....	39
CAPITOLO 4:	
PRATICA CURRICOLARE INCLUSIVA: FILO-SO-FARE	42
4.1 Pianificare un'attività attraverso la P4C	42
4.2 "FILO-SO"FARE" pratica curricolare alla scuola primaria	45
4.1.1 Philosophy e didattica: una proposta operativa	48
4.2 Svolgimento delle sessioni.....	53
CONCLUSIONI.....	71
BIBLIOGRAFIA	74
RINGRAZIAMENTI	80

Introduzione

Ad Andrea, per avermi insegnato a vedere il mondo con occhi nuovi:

L'idea di questo elaborato nasce dalla mia esperienza personale ed ha come obiettivo quello di esplorare il potenziale della *Philosophy for Children* come strumento utile a creare contesti inclusivi in classi che accolgono bambini neurodivergenti.

Ogni individuo ha il diritto di vivere una vita degna di essere chiamata tale e l'educazione, in questo senso, riveste un ruolo fondamentale nella crescita di individui consapevoli e responsabili, sensibilizzandoli ad un senso comunitario che cerca di andare oltre alla condizione individualistica. Fra gli strumenti didattici di cui disponiamo, il curriculum della *Philosophy for Children* credo possa rappresentare una metodologia che si allinea con il concetto soprammenzionato. L'elaborato finale in questione si articola in quattro capitoli di cui vedremo brevemente il contenuto:

Il primo capitolo è un excursus sulla ridefinizione del concetto di disabilità dall'ICIDH all'ICF fino ad arrivare alla teoria del *capability approach*, la quale pone l'accento sulla libertà e sullo sviluppo delle capacità di ogni individuo considerando la diversità come un aspetto fra le tante differenze che connotano gli esseri umani. Si sostiene che il *capability approach* possa fornire un quadro di riferimento utile a ridefinire non solo il benessere ma anche la qualità della vita delle persone autistiche.

Nel secondo capitolo, dopo avere definito e evidenziato alcune caratteristiche dell'autismo, è stato fatto un approfondimento terminologico attorno alle parole che vengono utilizzate socialmente in riferimento ad esso, cercando di superare gli stereotipi linguistici. Il modo in cui ne parliamo, come vedremo, non è solo una questione di formalità. Piuttosto, evidenzieremo come parlarne in maniera appropriata di autismo può favorire la formazione di contesti inclusivi. Infine, si cerca di osservare l'autismo attraverso la lente del *capability approach* cercando di considerarlo non come qualcosa da curare ma come una delle tante caratteristiche della diversità umana di cui dovremmo

prenderci cura. Valorizzare il *capability-set* delle persone autistiche significa, infatti, promuoverne anche il benessere.

Nel terzo capitolo viene presentato il curriculum della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman esaminando come possa favorire lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e sociali nei bambini, consentendo loro di esprimere e perseguire le proprie potenzialità in un ambiente di apprendimento collaborativo e rispettoso. L'intento dell'elaborato è quello di portare la P4C all'interno di contesti scolastici creando dei momenti di apprendimento dove ogni bambino possa sentirsi valorizzato, rispettato e incluso nella comunità. Inoltre, l'elaborato riflette su un argomento più specifico ovvero sulla P4C come possibile metodologia inclusiva che promuova lo sviluppo dell'autonomia e della partecipazione sociale in classi dove sono presenti soggetti autistici.

Infine, nel quarto capitolo è stata riportata un'esperienza concreta realizzata in una classe terza della scuola primaria S.G.Bosco di Salzano (Venezia).

Oltre a descrivere brevemente le sessioni, sono stati messi in evidenza i risvolti pedagogici emersi durante il laboratorio e come la metodologia dialogica della P4C sia stato il mezzo utile per discutere su temi che ruotano attorno all'idea di inclusione.

CAPITOLO 1

RIDEFINIRE IL CONCETTO DI DISABILITÀ

1.1 OMS e definizione di salute

Oggi, sempre più spesso si parla del concetto di salute e per molto tempo questa è stata identificata unicamente come assenza di malattia. Tuttavia, gli studiosi hanno tentato di mettere in discussione questa prospettiva riduzionistica. La storica definizione formulata dall'OMS nel 1948 ha difatti abbandonato la nozione di salute quale esclusiva *assenza di malattia* (OMS, 1999) aggiornandola invece con *lo stato completo di benessere fisico, psichico e sociale* (OMS, 1999). Questo concetto aggiornato di benessere ha portato a revisionare di conseguenza, anche il concetto di disabilità ritenendo necessarie sia una particolare attenzione riguardante l'aspetto sociale, sia riguardo le relazioni fra le condizione di salute degli individui, i fattori personali e quelli ambientali. Si può notare come l'utilizzo di un linguaggio pedagogico non obsoleto ha portato anche ad un'evoluzione lessicale e di significato rispetto a ciò che definiva la disabilità. Questo cambiamento di paradigma rispecchia, non solo il mutamento culturale, ma anche quello scientifico, sociale e concettuale e ci orienta quindi a prediligere una terminologia condivisa e chiara: le giuste parole, osservando il contesto, rappresentano già di per sé un modo per cercare di creare contesti inclusivi e predispongono già ad un cambiamento di atteggiamenti nei confronti di ciò di cui stiamo parlando.

Continuare ad utilizzare termini come *handicap* o *disabilità* in maniera totalmente riduttiva e leggera tende a farci etichettare continuamente la persona con la sua condizione mettendo in secondo piano l'individuo. La necessità di tutelare gli individui, infatti, ha portato l'Organizzazione Mondiale della Sanità a dotarsi di strumenti di classificazione ad ampio spettro che possano consentire una migliore osservazione con il fine di migliorare la qualità della vita di ognuno.

Vedremo di seguito come alcuni modelli di classificazione prodotti dall'OMS hanno cercato di rendere giustizia alla persona in tutti i suoi aspetti molteplici, anche se rimane

tutt'ora una questione aperta sia definire il concetto di benessere in maniera assoluta, sia utilizzarlo riferito a chiunque e in qualsiasi contesto.

1.1.1 Modelli della disabilità: dall' ICIDH all' ICF.

Nel 1980 l'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso la pubblicazione dell'*International Classification of Impairment Disabilities and Handicaps* (ICIDH), come appendice dell'*International Classification of Diseases* (ICD) propone una classificazione per diversificare i concetti di *menomazione*, *disabilità* ed *handicap* cercando di svincolarsi dal concetto di malattia. Questo strumento di classificazione cerca di spostare l'attenzione dal concetto di malattia cercando di valutare quali sono le influenze che l'ambiente esercita sullo stato di salute degli individui. Si abbandona, quindi, un'analisi di tipo medico-clinica arrivando ad un concetto di salute inteso come benessere fisico, mentale, relazionale e sociale che riguarda l'individuo nella sua globalità e nell'interazione con l'ambiente.

Nello specifico, nella ICIDH:

- Si intende per *menomazione* qualsiasi perdita o anomalia a carico di una struttura o di funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche. Essa comprende quindi sia le alterazioni transitorie o permanenti e le perdite di organi, sia i deficit di apparati funzionali (ivi compresa la funzione mentale) e rappresenta l'allontanamento dalla norma nella situazione biomedica individuale.
- Si intende per *disabilità* qualsiasi restrizione o carenza (conseguente ad una menomazione) della capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano. La disabilità, che può essere transitoria o permanente, si traduce in difficoltà nel realizzare i compiti normalmente attendibili da parte del soggetto considerato.
- Si intende per *handicap* una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una menomazione o disabilità che limita o impedisce la possibilità di ricoprire il ruolo normalmente proprio a quella persona (in base all'età, al sesso, ai fattori culturali e sociali). L'handicap risulta allora dalla discrepanza tra

l'efficienza reale o lo stato del soggetto e le aspettative di efficienza o di stato che egli stesso o il gruppo al quale appartiene hanno nei suoi confronti. L'handicap può quindi essere considerato come la socializzazione di una menomazione o di una disabilità e riflette le conseguenze culturali, sociali, economiche e ambientali della disabilità nell'esistenza dell'individuo considerato. (OMS, 1980)

L'elaborazione dell'ICIDH porta con se però alcune contraddizioni perché propone uno schema di lettura lineare e unidirezionale del tipo:

Malattia → Menomazione → Disabilità → Handicap

Questo schema porta ad una interpretazione univoca dei vari termini presupponendo una lettura lineare che concepisce handicap, disabilità e menomazione come conseguenza della malattia. Inoltre, le espressioni di *menomazione*, *disabilità* ed *handicap* pur essendo in qualche modo in relazione, si riferiscono a condizioni diverse: non sono termini che possono essere utilizzati in maniera interscambiabile. In altre parole, non possiamo stabilire in maniera assoluta l'interdipendenza ed il rapporto fra i vari termini. In ultima analisi, porre l'attenzione sulla malattia rischia di farla coincidere con la persona tendendo ad identificare l'individuo come globalmente malato. La disabilità, infatti, può esaurirsi come condizione permanente legata alla nascita o alla vita adulta, ma può essere anche conseguenza di un episodio momentaneo nel corso della vita.

1.2 International Classification of Functioning

L'ICF (*International Classification of Functioning, Disabilities and Health*) nasce in seguito ad alcune revisioni operate dall'OMS sull'ICIDH. A differenza delle precedenti classificazioni nelle quali veniva descritta la malattia con accezione negativa, l'ICF fornisce una completa ed approfondita analisi dello stato di salute degli individui. Nello specifico, correla la salute e l'ambiente, arrivando alla definizione di disabilità intesa come una condizione di salute in un ambiente definibile sfavorevole. Questa nuova

classificazione mette tutte le malattie e le patologie sullo stesso piano, senza distinguerle in rapporto a ciò che le ha causate.

Il concetto di salute, come abbiamo visto, si è evoluto dal significato di *assenza di malattia* arrivando ad un concetto più complesso ed articolato che fa riferimento ad un benessere ed equilibrio fisico, psichico e sociale — ciò che attualmente viene definito come approccio *bio-psico-sociale*.

Questo documento ci porta a riflettere sul tema dell'inclusione partendo proprio dal concetto di salute: essa è qui intesa come *ben-essere* riguardante l'essere umano in tutti i suoi aspetti. Come spiega Santi:

Potremmo dunque dire che l'ICF ci riguarda indistintamente nella misura in cui la salute è stato costitutivo di ognuno di noi e nello stesso tempo affermare che ci riguarda differentemente perché diversi sono i fattori e le condizioni entro cui il funzionamento umano si manifesta e/o viene compromesso. (Santi, 2006, p. 113)

Differentemente dal DSM che ha uno stampo prettamente sanitario, l'ICF concepisce la disabilità come una *situazione*, ossia qualcosa che nasce dall'intreccio che si crea tra una molteplicità di fattori. Esso è un "ordinatore concettuale", non uno strumento di valutazione che fornisce un linguaggio per descrivere il funzionamento e la disabilità in relazione con i fattori contestuali, ambientali e personali. Piuttosto, descrive principalmente le situazioni in cui si trovano le persone ma non le persone in sé, poiché la disabilità e il funzionamento sono dati dalla relazione positiva o negativa che un individuo in condizioni di salute instaura con quello che è il contesto. L'ICF, infatti, cerca di utilizzare un linguaggio unificato, che per quanto vario, possa comunque essere compreso in maniera universale: un linguaggio che non vuole sottolineare né una mancanza né la presenza di un'abilità.

Come visto in precedenza per l'ICIDH, anche L'ICF pone la differenza tra menomazione, disabilità e handicap. Con *menomazione* definisce i "problemi nella funzione o nella struttura del corpo, intesi come una deviazione o una perdita significative" (OMS, 2001, p. 25). In modo più dettagliato, tali perdite o deviazioni

possono essere transitorie o permanenti. Invece, con *disabilità* si intende “il termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell’attività e restrizioni alla partecipazione. Esso indica gli aspetti negativi dell’interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell’individuo (fattori ambientali e personali.)” (OMS, 2001, p.181). Nello specifico, la disabilità riguarda la perdita delle capacità funzionali sia fisiche che psichiche quali aspetti essenziali della vita di ogni persona. Si può utilizzare tale termine se è presente una menomazione e se la prestazione del singolo, a causa della menomazione, è inferiore rispetto alla normale prestazione del gruppo. La questione che emerge da questo tipo di definizioni è quello relativo a cosa sia definibile “normale”.

Potremmo dire che il modello ICF, riguardo alla disabilità, lavora sul piano delle differenze partendo da una concezione univoca di normalità. Diventa necessario, quindi, cercare di ridefinire quale sia la normale prestazione del gruppo e, inoltre, cambiando il livello di riferimento, cambiare anche la valutazione della disabilità che ne consegue. Con questa modalità, però, la disabilità si esprime in modo differente in base ai diversi compiti che una persona dovrebbe saper svolgere rispetto ad un livello prestabilito e quindi “normale” per il gruppo di riferimento. Tuttavia, questo tende a portare la persona a confrontarsi continuamente con un livello di normalità stereotipato e a ridurre le prestazioni della persona con disabilità a quella delle persone con prestazioni definite normali.

Infine, con *handicap* viene definito come una condizione di svantaggio sociale in cui la persona si trova a causa di una menomazione o disabilità ma “durante il processo di revisione, il termine “handicap” è stato abbandonato ed è stato scelto “disabilità” come termine ombrello per tutte e tre le prospettive — corpo, individuo e società” (OMS, 2001, p. 31).

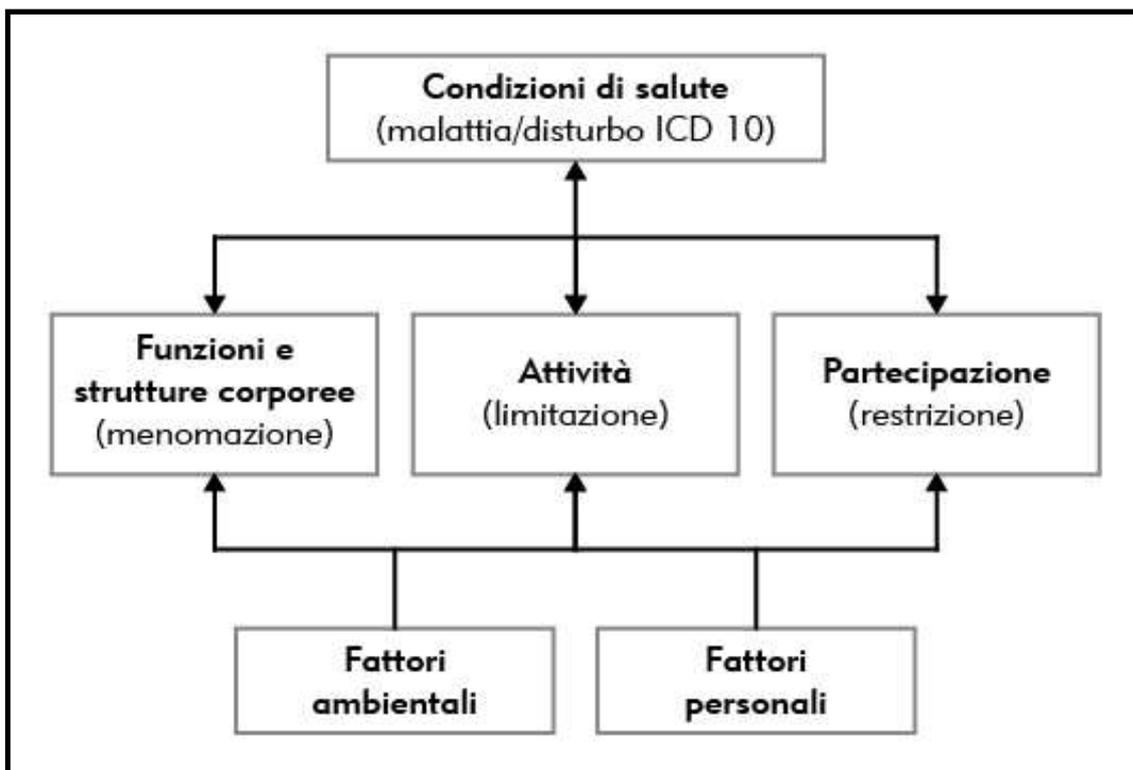


Figura 1. Modello biopsicosociale dell'ICF.

L'ICF come soprammenzionato si basa sul modello *psico-bio-sociale* della disabilità, cercando di fondere il modello *medico* e quello *sociale*, questo ci consente di cogliere la fenomenologia umana nella sua totalità. Il primo vede la disabilità come un problema legato all'individuo causato direttamente dalle "malattie" che necessita di interventi che possano curare dalle condizioni che comportano la disabilità. Il modello sociale, invece, vede la disabilità come creazione della società e nasce da un problema di integrazione in essa.

Il modello ICF si divide in due parti ed ognuna è composta da due componenti:

La prima parte riguarda *funzionamento e disabilità* all'interno dei quali vengono classificate le *funzioni e strutture corporee* e l'*attività e partecipazione*.

La seconda parte riguarda i *fattori contestuali* che vengono classificati sia rispetto ai *fattori ambientali* sia ai *fattori personali*. Nello specifico possiamo vedere che:

- Le *strutture e funzioni corporee* sono quelle strutture fisiologiche dei sistemi corporei, che includono anche la parte psicologica. "Corporeo" dal punto di vista terminologico si riferisce all'organismo umano, includendo quindi anche il cervello. Le strutture

corporee sono quelle parti strutturali o anatomiche del corpo come gli organi, gli arti e le loro componenti classificate secondo i sistemi corporei.

- L'*attività* e la *partecipazione* riguardano il nostro agire nel mondo partecipando socialmente ai vari ruoli che ricopriamo. Nello specifico l'*attività* è definita come l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo, mentre la *partecipazione* è il coinvolgimento di un individuo in una situazione di vita: una persona "funziona" se partecipa socialmente e se, riveste ruoli di vita sociale in modo attivo e integrato. L'*attività* e la *partecipazione* diventano indicatori di qualità privilegiata del *benessere* della persona che considerano la dimensione sociale dell'agire, più una dimensione intenzionale e soggettiva. I qualificatori che descrivono l'*attività* e la *partecipazione* sono la *performance* e *capacità*.

Queste dimensioni dell'ICF sono in interazione con quelli che vengono definiti *fattori contestuali* influenzandosi a vicenda come da immagine. I fattori contestuali rappresentano il *background* della vita e dell'esistenza di un individuo. E si suddividono in *fattori ambientali* e *fattori personali*:

- I fattori ambientali si riferiscono all'ambiente fisico e sociale e agli atteggiamenti individuali con cui gli individui conducono la propria esistenza. Questi fattori non dipendono dagli individui e possono avere impatto positivo o negativo sulla partecipazione dell'individuo e sulle sue capacità nel compiere azioni o sul proprio funzionamento.
- I fattori personali si riferiscono al *background* personale della vita e dell'esistenza di ogni individuo e, rappresentano, quelle caratteristiche dell'individuo che non fanno parte della condizione di salute. Con essi intendiamo ad esempio l'età, il sesso, lo stile di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, il genere, le esperienze di vita, la religione, o la cultura. Attualmente non sono classificati nell'ICF ma sono stati inclusi per

mostrare il tipo di contributo che gli utilizzatori possono inserire nelle loro applicazioni di classificazione.

TABELLA 4.1
Visione d'insieme dell'ICF

Componenti	Parte 1: Funzionamento e disabilità		Parte 2: Fattori contestuali	
	Funzioni e Strutture Corporee	Attività e Partecipazione	Fattori Ambientali	Fattori Personali*
Domini	Funzioni corporee Strutture corporee	Aree di vita (compiti, azioni)	Influenze esterne su funzionamento e disabilità	Influenze interne su funzionamento e disabilità
Costrutti	Cambiamento nelle funzioni corporee (fisiologico) Cambiamento nelle strutture corporee (anatomico)	Capacità Eeguire compiti in un ambiente standard Performance Eeguire compiti nell'ambiente attuale	Impatto facilitante o ostacolante delle caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti	Impatto delle caratteristiche della persona
Aspetto positivo	Integrità funzionale e strutturale	Attività Partecipazione	Facilitatori	non applicabile
	Funzionamento			
Aspetto negativo	Menomazione	Limitazione dell'attività Restrizione della partecipazione	Barriere/ostacoli	non applicabile
	Disabilità			

* Non classificati nell'ICF.

Figura 2. Visione insieme ICF. (OMS, 2001, p.24)

Per concludere, possiamo affermare che l'ICF veicola una serie di importanti cambiamenti a livello culturale sui concetti di salute, funzionamento e, soprattutto, disabilità. Per molto tempo, infatti, il concetto di salute è stato sovrapposto a quello di assenza di malattia, proponendo un modello che si adeguasse a quello medico. Tuttavia alla luce dell'ICF gli studi sulla salute hanno portato a non considerarla più come sola

assenza di malattia ma a considerare lo stato globale dell'intera persona dove il benessere viene strettamente legato al funzionamento umano comprendendo tutti i livelli: biologico, psicologico e sociale. È importante, dunque, focalizzare la nostra attenzione su come l'ICF abbia cambiato paradigma linguistico. Prima l'individuo veniva descritto in base ai concetti di malattia menomazione e handicap, utilizzandoli esclusivamente in chiave negativa riferendosi a situazioni di deficit. L'ICF, invece, fa riferimento ai concetti di salute e funzionamento cambiando il concetto di disabilità intesa come una condizione di salute inserita però in un ambiente sfavorevole. Come evidenzia Canevaro (2000) porre la giusta attenzione alle parole e alla comunicazione è di fondamentale importanza poiché in esse è contenuto il modello operativo a cui si fa riferimento. Non si tratta, dunque, di un fattore stilistico o formale. Il linguaggio, infatti, non ha solo una funzione denotativa ma è un modo di vedere la realtà e di conseguenza di cambiarla.

1.3 Verso il capability approach

Il modello ICF come abbiamo visto rappresenta una rivoluzione perché ha cercato di interpretare la persona in tutta la sua complessità. Tuttavia, l'ICF non concepisce l'individuo con disabilità come soggetto autonomo e responsabile; si limita ad osservarne il funzionamento, analizzando in che modo partecipa alla società ma, non lo rende indipendente nelle scelte e nelle decisioni che lo riguardano. Come vedremo di seguito, sarà il modello del *capability approach* che ha costruito dei tentativi teorici per portare la “disabilità” all'interno di uno spettro più ampio dello sviluppo umano delle libertà.

Il *capability approach* (approccio alle capacitazioni) nasce nella cornice storica dei primi anni Ottanta ed è stato ideato dal premio Nobel Amartya Sen. È un paradigma teorico e metodologico alternativo alle visioni dello sviluppo umano. Si tratta di un approccio utile ad analizzare la qualità e la sostenibilità della vita – sia nei paesi più poveri come nei contesti più avanzati sia – per individuare quali siano i fondamenti di una società basata sulla giustizia. Come afferma Biggeri, infatti:

Questo approccio rappresenta uno dei contributi teorici più rilevanti ad una nuova impostazione delle teorie e delle politiche di sviluppo perché considera quest'ultimo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti. Tale approccio restituisce dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano. (Biggeri, 2010, p. 4).

La proposta di Sen è quella individuare un'alternativa al modello economico capitalistico dominante attraverso una diversa visione di *welfare*.

Il ruolo del *welfare* non è solo quello di garantire reddito o fornire servizi di base, ma quello di creare le condizioni necessarie affinché le persone possano effettivamente realizzare le loro potenzialità. Il concetto di benessere individuale non è considerato come condizione statica e materialistica definita dal solo possesso di risorse materiali. Si fonda, piuttosto, su un processo *well-being* in cui i mezzi e le risorse rappresentano sicuramente uno strumento – essenziale e a volte irrinunciabile – per ottenere benessere, ma non costituiscono in maniera assoluta un indicatore sufficiente a misurare il benessere inteso in senso globale o la qualità della vita degli individui. Sen ritiene a tal proposito, che il benessere delle persone deve essere valutato non solo in base alla quantità di risorse materiali, ma anche dalla capacità degli individui di utilizzarle per perseguire le loro aspirazioni o obiettivi personali. Alla luce di questa visione è coerente pensare che le risorse economiche come i beni o il reddito hanno sicuramente un forte impatto nella vita di ognuno ma vanno considerate come “strumenti per generare i funzionamenti (ovvero i risultati raggiunti) e le *capability* (ovvero le libertà di conseguire)” (Biggeri, 2010, p. 4).

L'insieme delle *capability* o *capability set* è composto dall'insieme di opportunità assieme alle capacità della persona. L'idea che sta alla base di questo paradigma, è che le politiche sociali dovrebbero cercare di espandere il più possibile le *capability* delle persone, ovvero, la loro libertà di raggiungere gli obiettivi a cui essi danno valore, sia a livello individuale che sociale. Cercare di utilizzare tale approccio significa allargare non solo il mondo delle possibilità umane, ma anche aprire, uno spazio decisionale dove includere anche aspetti come ad esempio: la dignità, il rispetto verso gli altri e se stessi, l'amore, il benessere o la cura.

All'interno di questo paradigma possiamo trovare la differenza fra i concetti di *funzionamento* e *capacità*. Il *funzionamento* può essere definito come "il saper fare" e gli stati dell'essere intrinseci ad una persona (come ad esempio: essere parte di una comunità, essere felici, avere autostima). Le *capabilities* (capacità), invece, sono il mezzo con cui ogni individuo esercita e riesce ad esprimere la propria libertà mettendo in pratica le proprie capacità di funzionamento.

Anche Martha Nussbaum, ha contribuito ad espandere gli studi attorno alle capacitazioni. In particolare il concetto di disabilità ha trovato un approfondimento nel suo pensiero, introducendo un approccio più filosofico e integrando idee provenienti dalla filosofia politica, dall'etica e dalla teoria delle capacità umane. Al centro del suo discorso è stato considerato anche il concetto di disabilità che Sen non aveva affrontato in maniera diretta. Infatti, Nussbaum ha cercato di sviluppare il pensiero di Sen portandolo ad un livello universale. Nello specifico, sottolinea la necessità di garantire anche alle persone con disabilità l'accesso alle *capability* come la salute, l'istruzione o la partecipazione sociale utili a condurre una vita umana dignitosa.

Questo approccio cerca di spostare il punto di vista dalla disabilità rivolgendolo piuttosto alle capacità e alle opportunità delle persone con disabilità – concentrarsi sulle limitazioni fisiche o cognitive degli individui non è necessario né tantomeno utile alla realizzazione del sé. Al contrario, è necessario portare lo sguardo sulle possibilità di realizzazione di ciascun individuo a prescindere dalla condizione in cui si trova.

Il discorso è orientato allo sviluppo delle capacità e alle libertà di base che consentono ad ogni persona di poter perseguire i propri obiettivi per realizzare una vita piena e soddisfacente. Nussbaum, infatti, identifica una serie di capacità centrali che considera fondamentali per il raggiungimento del benessere umano, tra cui la capacità di vivere una vita sana, di muoversi liberamente, di partecipare alla vita politica e sociale, e di sviluppare relazioni significative con gli altri.

Quando si parla di disabilità spesso si tende ad identificare gli individui con i deficit o le limitazioni, ignorando quali siano invece, le loro capacità e potenzialità. Questa visione riduttiva dell'essere umano si contrappone alla necessità di valorizzare il riconoscimento delle persone con disabilità da parte delle politiche sociali cercando non

solo di cambiare l'assetto sociale ma anche il modo in cui ci esprimiamo. Ognuno, indipendentemente dalle capacità che possiede, ha diritto a vivere una vita con dignità, in cui sia possibile esprimere scelte e realizzare obiettivi, desideri e sogni. Questa visione richiede non solo l'accesso alle risorse materiali e alle opportunità, ma anche il rispetto per l'autonomia e per l'autodeterminazione delle persone con disabilità.

Sottolineando la centralità delle capacità umane e della dignità individuale, questo approccio cerca di superare il tema della “differenza” concentrandosi sul riconoscere e rispettare le diverse esperienze e aspirazioni delle persone senza vincolare l'individui ad una etichetta. Questo è uno dei passi utili a creare una società più equa, inclusiva e rispettosa. Il modello delle *capabilities* rappresenta un fondamentale e decisivo punto di svolta nell'approccio alla diversità di ognuno, non solo delle persone cosiddette con disabilità.

Per concludere si può osservare come l'approccio delle *capability* possa offrire una lente interpretativa utile a concettualizzare il benessere e la qualità di vita delle persone con autismo ad alto funzionamento. L'approccio alle *capability* alla luce delle considerazioni soprammenzionate, mette in evidenza l'importanza delle differenze individuali e ci orienta non solo verso programmi educativi che rispettino e supportano le specifiche esigenze di ognuno, ma anche una dimensione sociale di accettazione e rispetto per le peculiarità che li contraddistinguono. Questo significa riconoscere e rispettare le diverse aspirazioni, preferenze e priorità di ogni individuo senza applicare standard uniformi o predefiniti come invece spesso avviene.

CAPITOLO 2

PARLARE DI SPETTRO AUTISTICO

2.1 Definizione caratteristiche dell'autismo

Si può provare a definire l'autismo come una condizione atipica del neurosviluppo che riguarda principalmente la sfera socio-comunicativa, la sfera comportamentale e la sfera sensoriale. Può coinvolgere, inoltre, molteplici aspetti dello sviluppo emotivo, sociale e intellettuale.

Con la pubblicazione nel 2014, del *DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)*, il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, è stata introdotta la categoria diagnostica di "Disturbi dello Spettro Autistico" sostituendo quella generica di "autismo" utilizzata fino ad allora. Occorre precisare che il concetto di "spettro" rispetto a quello di autismo in senso generico, risulta più coerente poiché riesce a raggruppare una serie di eterogenei disordini neuropsichici con sintomatologie molto diverse fra di loro. Nonostante questa premessa, durante la stesura della tesi utilizzerò il termine "autismo" per semplificare la comunicazione e la lettura di questo elaborato. L'autismo è quindi una condizione ad ampio spettro dove soggetti con medesima diagnosi, possono manifestare "sintomi" molto diversi tra di loro; la variabilità individuale con la quale l'autismo si presenta l'ha reso una condizione neurologica estremamente difficile da comprendere oltre che da definire in maniera assoluta. Un aspetto importante da precisare è che l'autismo non è una malattia ma una *condizione* le cui caratteristiche rientrano in dei tipi di "funzionamento" diversi da quelli delle persone definite "neurotipiche".

Il termine autismo è stato coniato da Eugene Bleuler agli inizi del Novecento. L'etimologia deriva dal greco αὐτός ("sé stesso") che indica un particolare comportamento di chiusura, di ripiegamento su se stessi. Questo termine richiama le difficoltà relazionali e comunicative che, anche se in maniera diversa, possono caratterizzare i disturbi dello spettro autistico.

Nel Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-V 2014) viene specificato l'aspetto eterogeneo che caratterizza le manifestazioni di questa condizione

indicando un insieme generico di comportamenti che possono presentarsi in modo diverso. Questi comportamenti rientrano, solitamente, nella sfera sociale con difficoltà relative alla comunicazione e nell'interazione. Si evidenziano anche interessi e comportamenti ristretti, ripetitivi e stereotipati. Questi aspetti sono stati individuati come caratteristiche comuni alle persone a cui è stata fatta una diagnosi di autismo ma, nel corso degli anni, e con l'aggiornamento della letteratura scientifica, è stato visto come questi si manifestino in realtà in maniera molto diversa. Il sistema di classificazione sottolinea inoltre, come i soggetti possano manifestare caratteristiche diverse in maniera più o meno marcata dividendo lo "spettro" in autismo ad *alto funzionamento* o a *basso funzionamento*.

Con autismo ad alto funzionamento si intende una condizione in cui il quoziente intellettivo, valutato con dei test standardizzati, rientra nella norma statistica individuata uguale o superiore a 70. In questo caso l'individuo ha sviluppato linguaggio verbale, non sono presenti disturbi neurologici, acquisisce abilità sociali di base e possiede aree di capacità anche superiori alla norma.

Con autismo a basso funzionamento si intende, invece, una condizione in cui gli individui possono essere anche non verbali o non riescono ad utilizzare un linguaggio funzionale; le capacità intellettive vengono valutate al di sotto della norma statistica prima presentata.

2.2 Come parlare e non parlare di autismo

Il modo in cui si parla di autismo non è solo una questione di formalità: parlarne in maniera "corretta" può favorire la creazione di contesti e ambienti inclusivi o al contrario, se questo non accade, generare episodi di emarginazione e paura. Il modo in cui ne parliamo, può quindi, determinarne non solo la rappresentazione sociale ma anche a sua volta incidere su altri aspetti fra cui quello collettivo, sociale ed economico. Oggigiorno, grazie alla letteratura in merito, sta aumentando sia la consapevolezza che la conoscenza sull'autismo ma vi sono ancora grandi difficoltà nell'utilizzo corretto della terminologia che ruota attorno all'argomento.

Come possiamo parlare di autismo dunque? In prima battuta, possiamo dire che il linguaggio che utilizziamo e le parole che scegliamo sono importanti perché possono aiutarci a cambiare visione e di conseguenza i nostri atteggiamenti nei confronti dell'autismo.

Di seguito, dunque, verranno esposte alcune criticità terminologiche che riguardano l'autismo su cui è necessario porre una maggiore attenzione. Quando si parla di autismo vi sono due posizioni alle quali fare riferimento anche se una è maggiormente approvata soprattutto dalla comunità stessa. Sono le posizioni che riguardano il dilemma del linguaggio *person first* (con autismo) contrapposto a *identity first* (autistico).

- *Person first* o *identity first*

La prima posizione (*person first*) mette al centro del proprio discorso la persona utilizzando l'espressione "*persona con autismo*" ritenendo che possa evidenziare l'individuo al di là della diagnosi svincolandolo in qualche modo dall'autismo. È un linguaggio che prende distanza dalle condizioni cliniche e sociali che riguardano gli individui. Tali condizioni, infatti, non vengono considerate decisive o totalmente rilevanti nella caratterizzazione della persona.

L'altra posizione (*identity first*) preferisce l'utilizzo dell'espressione "*persona autistica*". Utilizzare "con autismo" suggerisce dal punto di vista terminologico un'informazione negativa come se quella cosa fosse accaduta alla persona, piuttosto che una parte dell'identità dell'individuo. Questa posizione, pone l'attenzione sul fatto che l'autismo non è qualcosa che si possiede ma una condizione intrinseca dell'individuo. Questo tipo di linguaggio non ritiene le condizioni cliniche e sociali separate dall'identità personale, al contrario, chi usa questo linguaggio si identifica con tali condizioni e le rivendica. Infatti, una persona autistica non dirà di *avere* l'autismo e, in generale, non è una modalità molto apprezzata dalla comunità stessa.

- L'autismo non è una malattia.

Questo punto è collegato con quello soprammenzionato. Infatti il motivo per cui non si *ha* l'autismo è perché esso non è una malattia ma come già detto una condizione. Vi è

infatti, una grade differenza fra una condizione del neurosviluppo e una malattia; dal punto di vista comunicativo è infatti sbagliato dire che si soffre o si è affetti da autismo. Questo tipo di narrazione non aiuta a comprendere una condizione che per quanto minoritaria è molto comune.

- Interessi speciali o assorbenti.

Quando si parla di autismo spesso ci si riferisce a quelle che vengono definite in maniera errata come “fissazioni” dell’individuo. Questo termine porta al suo interno una connotazione negativa. Sarebbe più corretto, utilizzare termini come *interessi speciali* o *interessi assorbenti*, definiti così poiché assorbono completamente l’attenzione delle persone autistiche. Questo infatti, ci riporta a tutt’altra idea dal punto di vista comunicativo.

- Non esistono diversi gradi di autismo.

Le persone autistiche dal punto di vista diagnostico si possono individuare in due diversi tipi di funzionamento come visto precedentemente. Riferirci però a soggetti autistici con le categorie di alto e basso funzionamento propone una prospettiva riduzionistica e de-umanizzante. Pare che chi rientra nella categoria dell’autismo ad alto funzionamento, ad esempio, non abbia ad esempio bisogno di supporto o non vada considerata come persona autistica; vengono infatti sminuiti ed il supporto di cui avrebbero bisogno gli viene negato poiché definiti ad alto funzionamento. Chi invece rientra nella categoria di persone autistiche a basso funzionamento viene limitata e non gli viene offerta nessuna opportunità. Questi due termini infatti, si accompagnano a degli stereotipi che non rispecchiano la reale complessità della persona.

- Evitare le narrazioni estreme.

Anche la narrazione relativa all’autismo spesso risulta estrema. Un buon punto di partenza è quello di non descrivere l’autismo come un peso che rende la vita impossibile alle famiglie. D’altro canto, invece, non va nemmeno in maniera esagerata definendolo come una specie di “superpotere” che rende i soggetti brillanti e unici.

Questo tipo di narrazione porta, purtroppo, la persona autistica a dover misurare il proprio valore in base a quanto siano spendibili le sue caratteristiche individuali.

- L'area sociale ed emotiva.

Il deficit nell'area sociale rappresenta la modalità dei soggetti autistici di interpretare le regole sociali non scritte, che nella nostra società a prevalenza neurotipica percepiamo in maniera più naturale. Si tratta di una differente modalità di socializzazione e di approcciarsi agli altri. Non è vero, inoltre, che le persone autistiche non siano empatiche: anzi, le emozioni vengono percepite in maniera molto forte ma a volte non viene compreso il motivo per cui vi siano, cosa che per noi neurotipici è immediata e naturale. *Damian Milton* (2012) ha teorizzato "il problema della doppia empatia" suggerendo che sia un problema di interpretazione delle dinamiche sociali fra i due gruppi: quelli autistici e quelli neurotipici. Ogni gruppo infatti, cerca di interpretare i segnali verbali e non verbali facendo riferimento al proprio linguaggio, alla propria modalità comunicativa non riuscendo a comunicare in maniera funzionale: come se due persone stessero parlando con due lingue diverse e non riuscissero a capirsi.

2.3 Ridefinire l'autismo secondo il *capability approach*.

Il *capability approach* come abbiamo visto, è uno strumento che può essere in grado di evidenziare il benessere e la qualità della vita di tutti gli individui.

È interessante, dunque, vedere come questo approccio non rivolga tanto il proprio sguardo sull'autismo, ma piuttosto cerca di portarlo sulle possibilità che ogni individuo può realizzare. Un approccio multidimensionale come quello del *capability* può portare a ripensare gli interventi rivolti alle persone autistiche con il fine ultimo di non far coincidere la persona con la propria condizione. In questa prospettiva, infatti, l'autismo non va considerato come una malattia, come qualcosa da curare, ma piuttosto come una delle tante caratteristiche che riguardano l'eterogeneità umana di cui dovremmo prenderci cura. È evidente, che creare delle condizioni di benessere per le persone autistiche significa cercare di dare valore al loro *capability set* attraverso degli interventi che possano sviluppare la loro *agency*.

Il *capability approach* va visto come uno strumento utile a mettere in primo piano l'individuo e le sue esperienze soggettive. Questo approccio invece di vedere l'autismo come una malattia, come qualcosa che rende incompleto l'individuo, considera gli individui nella loro totalità con le proprie esigenze, aspirazioni e desideri.

L'idea fondamentale è che lo sviluppo vada considerato attraverso un percorso che incentivi la realizzazione della persona. In questa prospettiva, il benessere delle persone autistiche coincide con interventi che possano permettere ai soggetti autistici di diventare protagonisti attivi della propria esistenza.

Nel *capability approach* è di centrale importanza proprio il concetto di *capacità*. Non si tratta, dunque, solo ciò che una persona possiede o fa, ma di ciò che è in grado di realizzare in potenza. In altre parole, si tratta delle libertà e delle possibilità che ognuno ha a disposizione e che permette di poter attuare il proprio benessere e sviluppo personale. È evidente che per le persone con disabilità ma più nello specifico, in questo caso, le persone autistiche possono incontrare maggiori difficoltà e ostacoli che non gli permettono di realizzare le loro *capability*. Questo avviene non perché i soggetti autistici siano limitati dalle proprie difficoltà, ma piuttosto, perché la società non predispone risorse di nessun tipo pensate per loro e, spesso, non chiede neanche alla comunità stessa e ai soggetti coinvolti come poter migliorare l'assetto sociale nei loro confronti. Migliorare l'accesso alle risorse e soprattutto cambiare la nostra struttura mentale riguardo l'autismo può consentire alle persone di poter realizzare in maniera piena le proprie *capability*.

La nostra società dovrebbe evolversi per consentire ad ognuno di poter scegliere liberamente il proprio percorso di crescita personale, rispettando la dignità e l'autonomia di ogni individuo. Questo significa cercare di creare una società che possa permettere a tutte le persone, indipendentemente dalla loro neurodiversità, di vivere vite piene e significative.

CAPITOLO 3

PHILOSOPHY FOR CHILDREN PER UN APPROCCIO INCLUSIVO

3.1 Cos'è la P4C

La *Philosophy for Children* è un metodo elaborato da Matthew Lipman negli anni Settanta. Originario del *New Jersey*, Lipman intraprese il suo percorso di studi presso l'università di *Stanford* in California . Inoltre, studiò alla *Columbia University* a New York e alla *Sorbona* di Parigi. Infine, fece ritorno alla *Columbia* dove conseguì il dottorato in filosofia e cominciò la sua carriera come docente di Logica. Successivamente insegnò anche al *Sarah Lawrence College* e al *City College* di New York, fino a quando nel 1969 pubblicò “*Harry Stottlemeier's Discovery*” (“Il prisma dei perché”), il suo primo racconto di stampo filosofico.

Durante questi anni, cominciò a nutrire alcuni dubbi riguardo al funzionamento del sistema d'istruzione, rendendosi conto che i suoi studenti avevano molta difficoltà a ragionare in modo autonomo o di fare pensieri personali. Questo, portò Lipman a considerare di introdurre la pratica filosofica fin dall'età infantile come stimolo ed allenamento a pensare in maniera personale. Lipman, collaborò in stretto contatto con Anne Margaret Sharp con la quale fondò l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) nel 1974.

Il lavoro di Lipman e di Sharp, si trasformò in un movimento che ha portato il curriculum della *Philosophy for Children* non solo negli Stati Uniti ma anche nel resto del mondo, con l'obiettivo di formare coloro che avevano interesse per questo tipo di azione educativa. Il successo e la diffusione in tutto il mondo di questa metodologia educativa deriva dal fatto che il curriculum è stato pensato come qualcosa che possa presentarsi sia all'universalità che alla particolarità. Con questo si intende che esso può essere utilizzato in una società di massa con miliardi di abitanti come in un piccolo villaggio. Può essere adattato alle scuole private o a scuole pubbliche con utenza di ogni tipo. (Santi, 2005 p.9)

Lipman cercò, quindi, nell'approccio filosofico una modalità d'insegnamento che avesse rigore metodologico tale da poter essere trasferita in altri contesti assieme ad altri individui, cercando di creare un *modello* e non solo delle occasioni di insegnamento efficaci. Voleva provare che attraverso la filosofia fosse possibile stimolare le competenze logiche, ritenendo che questo fosse possibile fin da bambini. L'idea di fondo, è che la pratica filosofica possa essere costruita nella comunità superando il tabù che essa sia una disciplina esclusiva, solo per pochi. Al contrario, la teoria di Lipman crede fortemente che il "filosofare" possa essere per tutti un'occasione di pensare in modo autonomo e riflessivo, anche per i bambini.

Il curriculum "*Philosophy for Children*" di Matthew Lipman può essere incluso tra quei programmi che in pedagogia vengono definiti "generatori" o "formatori" (Kohan et al., 2013). Con questo si intende che in simili programmi l'educazione è vista come un processo che rende il bambino qualcosa di diverso da ciò che è. L'obiettivo quello di formare gli alunni verso certi ideali; di dare forma un tipo ideale di persona e di mondo. (Kohan et al., 2013 p. 3)) La *Philosophy for Children* infatti, non è solo un curriculum per fare filosofia con i bambini, ma è un *movimento educativo* che propone un modo diverso e nuovo di vedere l'educazione mettendo al centro l'apprendimento e l'essere umano.

Il pensiero di Lipman è stato influenzato in maniera importante dalla tradizione pragmatista statunitense in particolare da John Dewey. Avvicinarsi a Dewey, ha portato Lipman alla strutturazione della teoria educativa della *Philosophy for Children*, la quale è stata a sua volta influenzata dall'epistemologia di Piaget, Vygotskij e Bruner. Dal punto di vista del contesto storico, è importante ricordare che l'educazione fino a Dewey era di stampo "militarista", ossia un'educazione in cui gli studenti subivano passivamente ciò che gli veniva insegnato. Mentre con l'attivismo pedagogico di Dewey, si cambiò radicalmente la rotta. Gli alunni, infatti, potevano diventare protagonisti durante le lezioni sperimentando e proponendo le proprie idee e i propri pensieri in maniera attiva, senza dover subire passivamente mere nozioni.

Nel pensiero di Dewey è di centrale importanza che la filosofia possa essere fruibile da tutti con il fine di poter sviluppare idee e pensieri che portino ad una partecipazione

attiva e critica alla vita sociale – un’idea condivisa in maniera profonda anche da Lipman.

L’educazione viene vista da entrambi gli autori come un processo di ricostruzione dell’esperienza umana e il mezzo migliore con cui ricostruirla per Lipman è proprio la filosofia. Essa viene definita come la disciplina per eccellenza, che prepara fin da bambini a pensare in maniera critica e personale anche alle altre discipline che si incontrano nel corso dei propri studi.

I due autori condividono in maniera profonda l’importanza di costruire una *comunità di ricerca* filosofica che ruoti attorno al termine *democrazia*, intendendola come molto di più di un sistema collegato alla politica. Va vista piuttosto, come un’ideale di vita sociale a cui tendere. Questo implica una forte valenza educativa e pedagogica dell’idea di democrazia: una buona democrazia può costruire una buona educazione e di conseguenza anche una società migliore.

La filosofia in una comunità di ricerca lipmaniana è, dunque, una filosofia per e nella democrazia (Kohan et al., 2013). Questo non significa per Lipman che sia possibile risolvere ogni cosa democraticamente, piuttosto significa che in un ambiente democratico è possibile creare un clima dove nessuno emerge in maniera eccessiva e dove l’importanza è focalizzata piuttosto sulla cooperazione e la ricerca collettiva. La qualità di una buona democrazia e di una buona educazione è data dal modo in cui gli individui riescono a migliorare la propria crescita personale e questo si riflette anche sulla società.

La teoria di Dewey a cui Lipman si ispira, viene chiamata pragmatismo proprio perché in filosofia viene considerata come uno strumento alla portata di tutti con il fine di sviluppare idee che portino ad una partecipazione attiva e critica alla vita sociale. Per Dewey, era fondamentale che ogni individuo riuscisse a sviluppare il pensiero critico e che, di conseguenza, questo potesse creare un pensiero democratico. Questa modalità di pensiero permette ad ognuno, secondo Dewey, di esercitare la propria libertà e le proprie azioni non solo in maniera individuale ma anche per il bene comune. La proposta di Lipman sottolinea il nesso importantissimo che vi è fra filosofia la pedagogia e la vita socio-politica sottolineando come:

Lo scopo di questo curriculum, coerentemente con ciò che in ultima analisi è una tensione intrinseca della filosofia, è fondamentalmente etico e politico: umanizzare l'uomo e la società a partire da una ferma fiducia nella razionalità come base necessaria, sebbene non sufficiente, per una esplicitazione e esternalizzazione consapevole della solidarietà (Santi, 2005 p. 10).

Va considerato che, il pensiero dei due autori, nacque considerando le esigenze storiche e sociali che vivevano, con una particolare attenzione all'aspetto educativo e alla cura della persona nella sua totalità. L'obiettivo era quello di formare individui che potessero avere uno sguardo critico, con una prospettiva di miglioramento non solo individuale ma anche sociale. La riflessione attuale è che questi aspetti ci riguardano ancora ed è per questo che il metodo elaborato da Lipman, risulta ancora molto attuale e rappresenta una risorsa preziosa per l'educazione contemporanea.

3.1.1 Concetti chiave del curriculum

Il curriculum della P4C, (abbreviazione di *Philosophy for Children*) ha come obiettivo quello di coinvolgere i bambini nella discussione filosofica attraverso il loro punto di vista. Promuovere in essi la capacità di pensare in modo critico, creativo e valoriale in modo da poter comprendere il "proprio mondo" nel dialogo con l'altro (Santi, 2005). Quando ci riferiamo alla "filosofia per bambini" consideriamo l'infanzia come una fonte di meraviglia e sorpresa. Santi (2006, p.87), riferendosi a questa pratica la definisce come: "un percorso intellettuale essenzialmente critico/riflessivo che scaturisce dal disagio e dalla meraviglia del presente, spinti indefinitamente nel passato e nel futuro". Il curriculum include al suo interno un metodo e dei materiali utili ad attivare e stimolare il pensiero autonomo. È composto da una collana di tredici racconti curati dallo stesso Lipman che sono chiamati *pre-testi*: si tratta di *testi stimolo* in grado di portare alla luce problemi e riflessioni, avvicinandosi in modo indiretto a temi di natura filosofica. Dal punto di vista strutturale, possiamo contare tredici racconti scritti e pensati da Lipman utili a stimolare l'indagine e la riflessione filosofica nei bambini:

“*L’ospedale delle bambole*”, pensato per i bambini della scuola dell’infanzia, “*Kio e Gus*”, per i bambini della scuola primaria; “*Il prisma dei perché*”, per i ragazzi delle medie e “*Suki*”, “*Mark*”, “*Lisa*” e “*Natasha*”, per i ragazzi delle scuole superiori (Santi, 2005). Ognuno di questi racconti, è stato pensato per avvicinarsi alle questioni filosofiche non solo per il tipo di procedura di pensiero che viene utilizzato, ma anche per i contenuti che vengono affrontati (Santi, 2005). Tuttavia, potremmo dire che non è tanto importante l’utilizzo dei testi proposti da Lipman, ma piuttosto, è importante la relazione che si crea con essi.

“I testi sono al servizio di uno strumento pedagogico esterno al testo stesso e alla letteratura servono fondamentalmente per suscitare una discussione filosofica” (Kohan et al., 2013).

La struttura dei racconti è di tipo dialogico dove ogni personaggio racconta la propria storia che può essere interpretata da diversi punti di vista. Questa modalità dialogico-argomentativa è importante poiché propone non solo una base teorica ma anche un modello su cui nasce la *comunità di ricerca* (Santi, 2005).

Questo curriculum ha come obiettivo il potenziamento del pensiero *critico*, *creativo* e *affettivo-valoriale* (*caring*) che analizzeremo di seguito in maniera più approfondita. Lo sviluppo di queste dimensioni del pensiero è il fondamento essenziale per la formazione di cittadini del futuro, capaci di convivere in una società democratica e inclusiva. Essi, infatti, sviluppando il *pensiero complesso* saranno in grado di aprire le loro menti alla discussione e all'accettazione di punti di vista differenti dai propri. (Nussbaum, 2006).

3.1.2 Pensiero critico

Il *pensiero critico* favorisce lo sviluppo delle abilità cognitive. Infatti, secondo Lipman (2005, p. 232), “è quel pensiero che facilita il giudizio perché fa ricorso ai criteri, è auto-correttivo ed è sensibile verso il contesto”.

Lipman propone una triplice attribuzione al pensiero spiegando che:

1. Si basa su criteri;

2. È sensibile al contesto;

3. È auto-correttivo.

Il primo punto, spiega Lipman (2005), si riferisce al fatto che i termini “*criteri*” e “*critica*” sono simili anche dal punto di vista etimologico.

Il modo in cui viene utilizzato il termine “critico”, oggi, fa principalmente riferimento a persone che hanno determinate caratteristiche. Si presuppone che un buon critico sia qualcuno in grado di utilizzare dei criteri affidabili per fare delle valutazioni ed esprimere giudizi. I criteri si possono presentare in diverse forme e possiamo definirli come fattori determinanti nello sviluppo delle comunità. Proprio per questo, conoscerli e valutarli ci permette di proteggerci dall'imposizione del pensiero altrui. Si tratta, infatti, di sviluppare un pensiero che ci lascia la libertà di ricercare autonomamente le idee, senza essere costretti a subire passivamente quelle degli altri. (Lipman, 2005)

Inoltre, Lipman, dice che una delle funzioni che hanno i criteri è quella di poter effettuare i confronti. Infatti, quando si propone un confronto svincolato da un dato contesto, senza che vengano forniti dei criteri, può generare confusione. Quindi, proprio come le opinioni dovrebbero essere supportate da ragioni, allo stesso modo i confronti dovrebbero essere accompagnati da criteri. Occorre, dunque, insegnare agli allievi a riconoscerli e ad utilizzarli per riuscire a pensare in maniera critica.

Con il curriculum della *Philosophy for Children*, gli alunni, riscoprendosi attraverso un ruolo attivo di apprendimento, sono chiamati ad indagare attivamente, ponendo domande, operando confronti, analizzando e costruendo ipotesi. Così facendo, gli studenti diventano, in parte, responsabili della propria educazione.

Per quanto riguarda i *contesti*, si può dire che è un fattore fondamentale al fine di poter produrre giudizi. Il contesto in cui si promuove lo sviluppo del pensiero è la *comunità di ricerca*. Proprio in questo programma educativo Lipman dà peso alla formulazione di giudizi basati su criteri, che vengono poi trasformati in comportamenti pratici grazie al confronto che avviene durante la discussione nella comunità di ricerca. (Lipman, 2005)

Concludendo, possiamo dire che grazie alla sua metodologia con al centro la “comunità di ricerca”, la *Philosophy for Children* garantisce l'impegno dei partecipanti verso uno

sviluppo *auto-correttivo* del pensiero interiorizzando il processo dialogico della discussione di gruppo. Potremmo dire in sintesi, che il pensiero è governato da criteri, tende a formulare giudizi, ed è auto-correttivo e sensibile al contesto. (Lipman, 2005)

3.1.3 Pensiero creativo

Quando si studia la filosofia la prima cosa che si incontra è come essa nasca dallo stupore, dalla meraviglia. Viene spontaneo domandarsi, dunque, da dove inizi questo stupore e questa meraviglia. Secondo Lipman la meraviglia, prima di tutto, è di noi stessi, dei nostri corpi, delle nostre menti e del mondo, che stimola il nostro domandare ed è proprio questo porsi domande che stimola la nostra ricerca. Sempre Lipman sostiene che, la meraviglia nasce dalla scoperta, poiché si verifica ogni volta che riscopriamo la natura delle nostre percezioni. È la straordinarietà del mondo, quindi, che regola lo stupore; ed è poi lo stupore che va a sollecitare le nostre ricerche o comunque fa nascere in noi interrogativi di carattere prettamente filosofico. Tutto questo avviene in un processo circolare: La straordinarietà del mondo alimenta lo stupore, lo stupore sollecita le nostre ricerche o domande filosofiche che a loro volta ci fanno scoprire la straordinarietà del mondo.

Un'altra componente che è parte integrante con il pensiero critico è il pensiero creativo (*creative thinking*). Il pensiero creativo è un pensiero produttivo in quanto è in grado di trovare soluzioni di fronte a situazioni problematiche ricorrendo al processo dell'immaginazione:

“Quando i dubbi ci inducono a sospendere le nostre credenze, il pensiero creativo riformula la situazione problematica, considera ipotesi alternative per affrontare il problema, riflette sulle possibili conseguenze, elabora esperimenti fino a quando l'aspetto problematico della situazione viene provvisoriamente sconfitto e un nuovo gruppo di credenze può essere chiamato in causa”. (Lipman, 2005 pag 271)

Concludendo possiamo dire che i pensatori creativi sono sempre alla ricerca di nuovi modi di organizzare i rapporti tra le cose individuandone le particolarità. Più precisamente, i pensatori creativi e i loro pensieri sono:

1. Originali.
2. Produttivi.
3. Fantasiosi.
4. Indipendenti.
5. Sperimentali.
6. Olistici.
7. Espressivi.
8. Impegnati nell'auto-trascendenza.
9. Sorprendenti.
10. Generativi.
11. Maieutici.
12. Inventivi.
13. Unici. (Lipman, 2005)

3.1.4 Pensiero "caring"

Il *caring thinking* (pensiero valoriale) è concepito da Lipman come una risultante fra il pensiero emotivo e pensiero critico.

Lipman, sostiene che oggi si tende a considerare l'attività di pensiero circoscritta solamente all'ambito cognitivo, identificando perlopiù il pensiero con il ragionamento e l'argomentazione. La dimensione affettiva, invece, tende ad essere accostata all'insieme degli stati psicologici che possono precedere, accompagnare o seguire le operazioni di pensiero. In altre parole, si ritiene che i sentimenti non siano espressioni del pensiero. Lipman, tuttavia, non condivide questa posizione e cerca di indagare in maniera approfondita ciò che compone il pensiero valoriale. Quando, ad esempio, si chiede ad una persona cosa sia importante per essa, la risposta consisterà in ciò che la persona ritenga abbia valore dalla sua prospettiva personale. Allora, il pensiero valoriale non è

solo condizione causale del pensiero, ma può essere vista come una modalità o una dimensione del pensiero stesso.

Lipman (2005) decise di indagare le diverse forme di pensiero orientate al valore e identificò i seguenti tipi di pensiero “caring” :

Pensiero valutativo

Gli individui valutano le cose e le relazioni intrinseche che contengono. Prestano, cioè, attenzione a ciò che ha per loro importanza. Ad esempio, valutare un regalo vuol dire valutare l’oggetto ricevuto in relazione alle emozioni che proviamo in relazione con chi ce lo dona. Il regalo, in poche parole, possiede valore in quanto stabilisce dei legami fra il nostro comportamento, le nostre emozioni e quelli di chi ce l’ha donato.

Pensiero affettivo

Si tratta un concetto che attraversa la secolare dicotomia ragione-emozione. La psicologia fornisce tre diversi modelli di interpretazione per la relazione tra cognizione e affettività. Secondo un primo modello l’emozione è conseguenza dei processi cognitivi, ovvero del pensiero, mentre secondo un altro modello il pensiero è l’effetto e l’affettività la causa. Un terzo modello parla di “fuga cognitivo - emotiva” in cui la relazione tra cognizione ed emotività è vista come un’azione complessa e reciproca di processi. Facendo una riflessione rispetto a questi studi, Lipman constata che molto spesso il nostro agire è direttamente collegato e quindi dipende dalle emozioni che proviamo. Pertanto, è possibile vedere come l’educazione del pensiero affettivo – un’educazione delle emozioni – stia alla base di un’educazione morale. Quest’ultima ha infatti il compito di formare cittadini capaci di convivere in una società democratica.

Pensiero attivo

Si presenta come un pensiero che è mosso dalla cura: tenta di preservare ciò a che si ama. Ogni giudizio è espressione della persona che lo formula, dunque, è una valutazione del proprio mondo. Pertanto, un’azione è il prodotto di un pensiero che può

essere conservativo o innovativo ma che, in entrambi i casi, rappresenta un orientamento al valore.

Pensiero normativo

Questo aspetto del pensiero caring mette in evidenza la relazione che intercorre tra il “pensiero su ciò che è” e il “pensiero su ciò che deve essere”. Questo legame tra normativo e fattuale rafforza gli elementi riflessivi dell’azione nonché dell’orientamento al valore, traducendosi in una sensibilità verso l’incongruenza tra ideali e comportamenti e di conseguenza in una predisposizione a ricercare soluzioni a problemi sociali. Questa attenzione verso l’ideale mette in luce il carattere cognitivo dell’aspetto normativo, evidenziando la presunta inseparabilità dell’elemento cognitivo da quello affettivo/emotivo. Si evince che per il filosofo la componente *caring* è di fondamentale importanza in quanto, senza l’orientamento al valore, il pensiero di livello superiore è privo della componente valoriale. Se questo, infatti, non include il giudizio di valore, si rischierebbe di trattare i suoi contenuti in modo apatico senza impegno.

Riassumendo, quindi, per Lipman gli elementi costitutivi del *caring thinking* sono il sentire empatico, la normatività ed il suo tradursi in azione. Pertanto, è capace di compiere delle scelte in base ad una scala di valori ma al tempo stesso fornisce ragioni e criteri per i propri valori e le proprie scelte. Inoltre, presentandosi come eticamente impegnato e sensibile, il pensiero *caring* si configura rispetto alla relazione ed all’incontro con l’altro fondandosi sulla comprensione e sul dialogo.

Come possiamo vedere, Lipman sostiene in maniera approfondita l’importanza del ruolo che hanno le emozioni per il pensiero. Essi possono essere completamente indistinguibili, quasi identici, tanto da poter affermare che l’emozione è la scelta, è la decisione, è il giudizio. È questo tipo di pensiero che il nostro autore chiama *caring*, ossia “orientamento al valore”, in quanto ha a che fare con ciò che è importante. Questo, ci fa riconoscere quella multidimensionalità del pensiero umano, non riducibile esclusivamente ad un’unica intelligenza razionale, che è importante per chi si occupa di educazione e mira a valorizzare in modo autentico ogni alunno. Questo cambio di

prospettiva è una sfida per chi, come me, si occupa di educazione. L'idea è quella di riuscire a valorizzare non solo le competenze del “saper fare” ma anche quelle del “saper essere”.

3.1.5 Pensare nella comunità di ricerca

Attraverso la *comunità di ricerca* viene realizzata e praticata l'indagine filosofica. Potremmo dire che l'obiettivo della P4C è la realizzazione del *metodo* e la comunità di ricerca è il metodo attraverso cui si realizza la pratica del filosofare, la quale consente all'insegnante facilitatore di realizzare la comunità di ricerca. L'espressione “comunità di ricerca” è stata coniata originariamente dal filosofo pragmatista americano *Charles Sanders Peirce* e si riferiva prettamente alla comunità di ricerca scientifica. In seguito, questo concetto è stato ampliato arrivando a includere al suo interno ogni tipo di comunità di ricerca.

La *Philosophy for Children* di Lipman, come abbiamo visto, è un curriculum che porta all'educazione del pensiero critico, creativo e valoriale e che vede la comunità di ricerca come luogo dove questo può realizzarsi. La comunità di ricerca pensata da Lipman è uno stile di vita ed educativo che aiuta i bambini (e non solo) a sviluppare e riconoscere le proprie abilità cognitive, emotive e comportamentali.

Poiché l'educazione ruota attorno alla ricerca, è importante che la classe venga trasformata in una comunità dove si creino legami cooperativi utili a rafforzare il contesto di apprendimento. Secondo Lipman, infatti, educare a vivere in una comunità equivale a vivere forme di discussione e di partecipazione democratica. Per questo, è molto importante costruire esperienze autenticamente comunitarie. In una comunità di ricerca è importante incoraggiare i bambini al dialogo, alla partecipazione, alla comunicazione attraverso attività attive e partecipative, fondate su uno stile relazionale improntato sul dialogo e sulla reciprocità.

Secondo Lipman (2005) la comunità di ricerca possiede alcune caratteristiche che sono le seguenti:

- *Inclusione*: le comunità possono presentare o meno delle diversità al loro interno, ma nessuno deve essere escluso dalle attività che si svolgono al suo interno.
- *Partecipazione*: le comunità di ricerca incoraggiano, ma non obbligano mai alla partecipazione o nel contribuire in ugual misura.
- *Cognizione condivisa*: Nella cognizione condivisa (o pensiero distributivo) vengono compiuti gli stessi atti mentali da parte di membri diversi della comunità.
- *Relazioni faccia a faccia*: questo tipo di relazioni non sono indispensabili, ma sono molto utili per cogliere anche la comunicazione sia verbale e non verbale, poiché le facce contengono complesse strutture di significato che cerchiamo di interpretare.
- *La ricerca del significato*: le comunità di ricerca, come i bambini, vanno alla ricerca metodica dei significati delle cose che ci circondano.
- *Sentimenti di solidarietà sociale*: le comunità di classe dovrebbero essere costruite attorno a dei sentimenti di solidarietà e amicizia, cosa che spesso viene scambiata come una minaccia.
- *Deliberazione*: la deliberazione è il contrario del dibattito, poiché non è necessario convincere gli altri ad accettare o condividere la posizione presentata.
- *Imparzialità*: la ricerca imparziale dovrebbe basarsi su un accordo che tenga conto delle considerazioni e dei punti di vista di tutti, come pure degli interessi di ognuno.
- *Modelli*: I personaggi della letteratura possono essere dei modelli di ricerca filosofica. La pedagogia vede come modello l'insegnante. Gli studenti potrebbero prediligere un modello immaginario rispetto a quello dell'adulto.

- *Pensiero autonomo*: la comunità di ricerca deve evitare di assumere un atteggiamento di conformismo e ostilità verso il pensiero indipendente: le opinioni degli altri devono essere rispettate ma non per forza condivise.
- *Procedura della provocazione*: nella comunità di ricerca provocare è positivo, ma sempre entro certi limiti.
- *Ragionevolezza*: essere ragionevoli vuol dire possedere la capacità di impiegare procedure razionali in maniera giudiziosa.
- *La lettura*: l'obiettivo della comunità di ricerca è portare la classe ad essere una comunità riflessiva. È importante una lettura approfondita dei testi che porti ad una maggiore riflessione. Inoltre, è consigliata la lettura ad alta voce che oltre ad essere un'ottima modalità espressiva può rendere più semplice la comprensione del significato e favorire l'ascolto.
- *La formulazione delle domande*: Terminata la lettura, il docente invita gli studenti a esporre le proprie domande. Queste vengono riportate sulla lavagna con il nome di chi le ha formulate. Formulare domande è necessario non solo per il dibattito ma anche per la ricerca stessa.
- *La discussione*: La discussione potenzia le abilità di pensiero e costituisce un contesto in cui negoziare i punti di vista di ognuno, le ragioni ed esaminare le interpretazioni.

Di seguito analizzeremo, in maniera più approfondita la metodologia utilizzata nelle sessioni di P4C e le possibili finalità a cui tende.

3.2 Metodologie e finalità

Precedentemente abbiamo visto com'è nata la *Philosophy for Children* e com'è stata strutturata a livello teorico e curricolare. Inoltre, abbiamo visto come la comunità di

ricerca si può identificare per delle caratteristiche utili a promuovere il pensiero critico e autocritico e, come sottolinea Santi (2006), la P4C ha come obiettivo quello di insegnare a pensare in senso globale cercando di utilizzare il ragionamento in modo preciso e sensibile ai dettagli, agli individui e anche ai contesti.

L'insegnante facilitatore ha un ruolo neutro: sospende il proprio giudizio e osserva come si "muove" la comunità di ricerca. Il *setting* in cui la comunità si dispone solitamente è in cerchio cosicché si possa avere un'interazione maggiore fra la comunità ed una maggior visione. Il facilitatore solitamente viene incluso in questo cerchio alla stessa altezza degli altri partecipanti per non creare delle differenze fra chi insegna e chi apprende. Infine, dopo avere stabilito i ruoli e il *setting*, si passa all'attività vera e propria, divisa in delle fasi ben definite. Di seguito vedremo nello specifico come sono strutturate le fasi di una sessione di *Philosophy for Children* in classe.

1. Preparazione e cura dello spazio: nella prima fase vengono predisposti i posti dove sedersi in cerchio, cosicché ogni partecipante possa vedere anche gli altri durante il dialogo ed essere guardato e ascoltato. Anche l'insegnante-facilitatore si siede in cerchio così da mettere in evidenza il fatto di stare sullo stesso piano degli studenti.

2. Attività introduttiva: può essere strutturata in modo da introdurre un primo spunto di riflessione e per preparare la comunità all'attività. Lo scopo è quello di creare un ambiente dove c'è sintonia e ci sia una predisposizione al dialogo e all'ascolto.

3. Regole: perché la comunità sia in sintonia vengono scelte le regole condivise per l'ascolto e il turno di parola.

4. Collocazione dell'agenda: è il luogo dove vengono raccolte le domande e le riflessioni che emergono nel corso della sessione. Può essere cartacea o digitale: l'importante è che sia sempre posizionata dove i partecipanti possano vederla.

5. Lettura del testo o presentazione del testo stimolo: il testo scelto può essere letto dal facilitatore o a turno dai membri del gruppo. Successivamente, dopo la lettura, viene chiesto di individuare qualcosa che susciti interessi o dubbi da porre al facilitatore.

6. Formulazione delle domande e compilazione dell'agenda: terminata la lettura il facilitatore incoraggia gli alunni a proporre quesiti, domande, dubbi o riflessioni su quanto appena letto. I partecipanti esprimono la propria opinione individualmente o agganciandosi a piccoli gruppi di discussione. Successivamente viene rielaborata la posizione di ogni membro raccogliendo le domande nell'agenda. Questa deve essere leggibile e comprensibile per tutti i membri e può prevedere anche l'utilizzo di simboli o immagini. È importante che accanto ad ogni domanda si indichi il nome di chi l'ha proposta, cosicché le persone possano assumersi la responsabilità delle proprie idee e sentirsi orgogliose del proprio contributo.

7. Passaggio dall'agenda al piano di discussione: a questo punto l'agenda viene letta e si sceglie assieme l'argomento sul quale discutere. In questa fase il facilitatore ha il compito di incoraggiare la circolazione di idee invitando i partecipanti a chiarire affermazioni. Per chi vuole, c'è anche la possibilità di agganciarsi alle idee/domande/interessi proposte da altri partecipanti. L'importante in questa fase è creare un clima positivo dove ognuno possa esprimere la propria opinione senza essere giudicato.

8. L'autovalutazione finale: è il momento in cui il facilitatore richiede alla comunità di ricerca di auto-valutarsi rispetto all'andamento delle sessioni e riguardo la capacità di ascolto, la partecipazione, la relazione con gli altri.

Possiamo concludere dicendo che, come visto precedentemente, la P4C può avere un ruolo importantissimo nello sviluppo delle capacità umane ma va tenuto ben presente che questo può accadere solo in un luogo fisico ed emotivo adeguato. Già nei capitoli precedenti, abbiamo analizzato come il *Capability Approach* insista proprio sullo sviluppo delle capacità di ognuno e che sono condizionate comunque dal contesto

sociale che può sia valorizzarle ma anche limitarle. Ecco che l'educazione e il programma della *Philosophy for Children* può essere di fondamentale importanza per lo sviluppo umano proprio perché è un programma ed un metodo che pone attenzione alle dimensioni dell'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).

3.3 P4C per creare comunità ed emancipazione

Nel percorso di questo elaborato, si è tentato di ridefinire l'autismo secondo lo sguardo del *Capability Approach* considerando le diverse abilità che si trovano nello “spettro” come una delle tante differenze che possiamo incontrare fra le persone. Da questo punto di vista, ha senso considerare l'autismo non più facendolo coincidere con la diagnosi, ma piuttosto considerando le particolari abilità di ognuno e i talenti della persona. Lo stesso Lipman (2005) sostiene che l'essenza della P4C risiede nella comunità di ricerca che consente ad ogni individuo di rimanere consapevole della propria identità avvicinandosi però alle diversità. Potremmo dire con le parole di Ruzzante che la P4C:

Non propone soltanto un curriculum, ma soprattutto un modo diverso di intendere l'educazione, dando centralità ai processi di apprendimento piuttosto che a quelli di insegnamento, e rendendo l'insegnante un «facilitatore» di processi piuttosto che un detentore di sapere, rendendo gli alunni i veri protagonisti dell'apprendimento. (Ruzzante, 2016, p. 305)

Quali sono le caratteristiche della comunità di ricerca che fanno in modo che essa possa essere inclusiva?

È importante considerare che le sessioni di filosofia si basano su un approccio di tipo collaborativo e non competitivo, e questo può aiutare chi si trova in delle condizioni di svantaggio a sentirsi maggiormente a proprio agio e incluso. Inoltre, la P4C promuove nella comunità l'eterogeneità di ogni individuo assieme alle proprie conoscenze ed esperienze, e questo è un elemento che aiuta la comunità a crescere e a far sì che gli

individui si valorizzino reciprocamente. Anche la condivisione dei propri pensieri in maniera libera e la valorizzazione delle diverse opinioni è di grande aiuto per chi ha dei modi unici di pensare e affrontare i problemi. Le sessioni di *Philosophy for Children* offrono, dunque, l'opportunità di esprimere le proprie opinioni in un ambiente supportivo e dove viene valorizzato alla base il rispetto reciproco. La partecipazione alle sessioni filosofiche può aiutare, in questo caso, i bambini autistici a sviluppare e rafforzare le abilità sociali, l'ascolto attivo, la comprensione del punto di vista altrui, e consente una partecipazione attiva prendendo parte alla conversazione. Questo metodo stimola il pensiero critico e la riflessione attorno alla comunità, che consente di creare dei legami significativi con i propri compagni di classe basati sul rispetto e la comprensione reciproca "vedendosi per quello che si è".

La finalità didattico-pedagogica della pratica della *Philosophy for Children* è quella di valorizzare le capacità di ogni individuo. Inoltre, la pratica della ricerca filosofica, come abbiamo visto, consente di investigare il senso delle *idées reçues* (idee preconette) e di ciò che viene dato per ovvio. Nello specifico, consente di aprire un dialogo con gli altri imparando a collocarsi nel punto di vista altrui con il fine di una ricerca comune e cooperativa dei significati in un clima positivo per tutti. Infine, permette di esplorare le problematiche emergenti in un'ottica trasversale e interdisciplinare.

In conclusione, quindi possiamo dire che la comunità di ricerca creata grazie alla pratica della *Philosophy for Children* si può intendere come una proposta inclusiva, in quanto il *setting* proposto è diverso da quello tradizionale favorendo una maggiore libertà di movimento. Essa, inoltre, crea contesti di apprendimento facilitanti utilizzando anche nuove forme comunicative. Infine, risulta essere un contesto non valutante dove la diversità di ognuno diventa un valore aggiunto.

Come afferma Santi:

La comunità di ricerca dà ai suoi componenti l'opportunità di arricchirsi della diversità, oltre che di imparare ad accettarla e rispettarla perché la diversità è garanzia di pluralismo. (Santi, 2006, p. 140)

Nell'ultimo capitolo esporrò il mio progetto che ha avuto come oggetto un laboratorio di P4C in una classe terza della scuola primaria. Un'occasione unica, di mettere in pratica i miei studi e di valorizzare la pratica curricolare della *Philosophy for Children*.

CAPITOLO 4

PRATICA CURRICOLARE INCLUSIVA: FILO-SO-FARE

4.1 Pianificare un'attività attraverso la P4C

Per pianificare un'attività attraverso la *Philosophy for Children*, si devono tenere in considerazione una serie di strumenti indispensabili per la costruzione ed esecuzione di essa. Per questo motivo, ha senso soffermarsi approfondendo l'aspetto organizzativo utile a gestire le sessioni di lavoro in maniera precisa. *Il tempo*, ad esempio, è una componente molto importante, per gestire in maniera adeguata l'attività all'interno della sessione filosofica e di conseguenza anche nel lavoro in classe. Ha senso ipotizzare, quindi, delle sessioni di 50 minuti massimo per permettere che l'attività si sviluppi nel tempo in maniera graduale, senza risultare troppo densa. Il risultato delle sessioni avrà come obiettivo il lavoro comune ed è quindi necessario, perché avvenga, che ogni partecipante contribuisca in maniera personale. Un'altra variabile fondamentale riguarda la predisposizione del *setting*, ovvero l'organizzazione degli spazi e degli ambienti dove si svolgono le sessioni filosofiche. Il *setting* ha un ruolo fondamentale, poiché senza un ambiente organizzato, le sedute filosofiche non saranno adeguatamente predisposte. Per esempio, l'organizzazione dello spazio che sarà privilegiata è quella di posizionare i bambini in modo circolare. Infatti, questo tipo di *setting* permette un confronto ed uno scambio reciproco di opinioni tra pari e la facilitazione e condivisione dei propri pensieri o idee. Con questa modalità, chi partecipa ha la possibilità di sentirsi alla pari sia a livello di visione che di partecipazione. In altre parole, viene incentivata la condivisione e la possibilità di creare dei legami grazie al fatto di riconoscersi all'interno della comunità e sentendosi parte di un gruppo. È questo il motivo che ha spinto la mia ricerca nella scelta della P4C come metodologia per creare maggiore inclusività e per permettere ai bambini autistici (ma non solo) di poter partecipare e di sentirsi parte attiva di qualcosa, e permettergli così di “essere visti” in maniera autentica.

La figura dell'*insegnante facilitatore* ha lo scopo di rompere la classica relazione frontale educatore-educando, mettendosi nel cerchio assieme ai partecipanti. Questo permette al facilitatore di togliersi le vesti di insegnante curricolare, o nel mio caso di insegnante di sostegno, immedesimandosi in una nuova figura che accompagni e sostenga la comunità in questo percorso.

L'idea è quella di permettere e favorire che i pensieri di ognuno emergano, tenendo sempre in considerazione che, perché ciò avvenga, bisogna avvalersi di valori come l'inclusione e il rispetto reciproco. Questo può essere strutturato in una fase propedeutica, scegliendo assieme ai partecipanti delle regole per favorire l'ascolto, il turno di parola e per rispettarsi. Le regole principali che abbiamo individuato per procedere alle sessioni riguardano l'ascolto attivo, la richiesta di parlare prendendo la parola educatamente, l'espressione delle proprie idee, il rispetto reciproco tra partecipanti e il porsi domande. Un altro aspetto essenziale è la predisposizione dell'*agenda* che può essere collocata su un cartellone o una lavagna, l'importante è che sia in uno spazio ben visibile, in modo che la comunità di ricerca riesca a vederla chiaramente. L'*agenda*, deve essere utile a raccogliere le idee di tutti i partecipanti anche utilizzando simboli o immagini. Il facilitatore ha il compito di far emergere le riflessioni, incoraggiando a esprimersi in maniera libera, lasciando che i membri della comunità, se lo desiderano, si associno anche ai pensieri altrui. Inoltre, è importante l'utilizzo dei *testi pretesto*, ossia dei testi stimolo che servono ad avviare la discussione. Essi sono uno strumento pedagogico utile a suscitare una discussione, in questo caso, filosofica. I testi che vengono utilizzati nelle sessioni di P4C permettono, così, di rappresentare la propria esperienza e incentivano la costruzione della propria identità. La lettura è uno stimolo davvero potente, che porta i bambini ad assumere atteggiamenti aperti e positivi e ad usare l'immaginazione per costruire le proprie opinioni e visioni sul mondo, immedesimandosi nelle vicende delle letture proposte. Non solo i testi proposti da Lipman, ma anche gli albi illustrati hanno la capacità di essere dei "pretesti" per aprire una discussione filosofica attraverso la loro natura che consente di problematizzare determinate questioni di rilevanza per i bambini, ma non solo.

Come è già stato ribadito il laboratorio ha come obiettivo quello di utilizzare il metodo di *Philosophy for Children* fin dall'infanzia, offrendo ai bambini la possibilità di poter pensare liberamente all'interno di uno spazio sicuro e senza pregiudizi. Anche io come Anna D'Arrigo (2005) ho sempre avuto interesse per il mondo della disabilità e delle diversità in generale, e come lei mi chiedo perché vi sia ancora tanto pudore nel parlarne piuttosto che ricercarne la ricchezza di cui la diversità è portatrice: questo non è solo un luogo comune, di fatto noi esseri umani ci meravigliamo di ciò che è diverso da noi e abbiamo la curiosità di capire, indagare per ampliare sempre più il nostro mondo della conoscenza. È importante, dunque, parlare di diversità e di integrazione, in particolare quella scolastica e di come essa possa essere un'occasione di crescita per tutti ma soprattutto per la comunità stessa (D'Arrigo, 2005).

Diventa necessario, alla luce di queste considerazioni, che la scuola inizi ad attuare degli interventi mirati alla promozione globale della persona in un contesto nel quale ognuno si senta pienamente valorizzato e rispettato. Sicuramente fra i vari strumenti che la scuola dispone, la stesura di un Piano Educativo Individualizzato, (PEI) può essere una modalità, che su base ICF, è atta a sostenere e proporre le reali abilità della persona disabile. Questo documento è utile per ampliare il concetto di potenzialità sempre nel rispetto delle proprie capacità, puntando alla valorizzazione delle competenze nelle dimensioni dell'autonomia persone, delle relazioni, dell'aspetto cognitivo e comunicativo (D'Arrigo, 2005).

Come ben sappiamo l'integrazione è un processo che richiede *reciprocità* fra le persone coinvolte, in cui risulta di fondamentale importanza la continua interazione: integrare significa formare un intero con delle parti. Integrare significa che le parti mancano di qualcosa che però possono trovare nella relazione con l'altro (D'Arrigo, 2005, p. 384).

Possiamo osservare che quando i bambini iniziano a far parte di una comunità di ricerca, imparano in maniera genuina a cooperare in vista di un obiettivo comune e condiviso. Nel tempo riescono ad acquisire la consapevolezza che maggiore è la diversità fra i membri, maggiori diventano le occasioni in cui mettersi in gioco ed avere un scambio costruttivo e stimolante. (D'Arrigo, 2005)

Nella P4C nessuno viene giudicato in base a degli standard predefiniti, ognuno può essere se stesso a prescindere dalle proprie difficoltà infatti uno degli scopi che porta avanti il curriculum della P4C, è quello di far acquisire nei bambini un maggior senso di autostima e fiducia in sé stessi e di dare valore alle loro idee e prospettive, senza essere visti esclusivamente dagli occhi degli adulti come solo dei bambini che non hanno voce in capitolo. Questo punto di vista, ci porta a vedere come la P4C sia un mezzo utile per l'integrazione scolastica dei bambini disabili. La comunità di ricerca è un ottimo esempio di inclusione dove ognuno scopre e migliora sé stesso grazie all'interazione con gli altri (D'Arrigo, 2005).

La P4C nonostante non sia nata intenzionalmente per bambini disabili rimane comunque un ottimo mezzo per ampliare le non solo capacità dei bambini disabili, ma anche di sensibilizzare le persone che li circondano. Questo approccio, si rivolge a tutti i componenti della classe, della comunità di ricerca, a tutti coloro che possono pensare non importa *quanto*. La P4C parte dalle potenzialità di ognuno invece che dalla denuncia delle carenze (D'Arrigo, 2005, p. 390).

4.2 “FILO-SO”FARE” pratica curricolare alla scuola primaria

La mia attività finale, nasce cercando di legare in maniera coerente gli studi sull'argomento trattato di questa tesi: ovvero la *Philosophy for Children*, la mia esperienza da insegnante, e la mia laurea triennale in filosofia.

Il motivo principale che mi ha spinto a voler indagare questa metodologia in maniera più approfondita in relazione all'autismo risale alla mia esperienza personale.

Da tre anni, infatti, sono insegnante di sostegno con supplenza annuale alla scuola primaria S.G.Bosco di Salzano (Venezia) dove ho incontrato Andrea, o meglio, ci siamo incontrati. Siamo entrati in empatia fin da subito e ho avuto il piacere di poter conoscere un pezzo del suo mondo e di accompagnarlo nella sua crescita personale assieme ai suoi compagni. Questo incontro è stato emotivamente molto forte e mi ha portato a farmi molte domande fra cui quella che guida questa ricerca: è possibile attraverso la pratica filosofica creare dei contesti inclusivi per parlare di diversità e creare, di conseguenza, legami cooperativi in classi dove son presenti bambini neurodivergenti? La mia

curiosità nasce dall'esperienza diretta con questo mondo e dalla voglia di portare i bambini a pensare in maniera autonoma senza giudicarli o ridurli solo al fatto che sono dei bambini, togliendogli in qualche modo l'autonomia di pensiero e di scelta. Ho pensato che la P4C avesse tutte le caratteristiche per poter rompere gli schemi scolastici e per poter far vivere ad Andrea e ai suoi compagni di classe un'occasione per conoscersi e per "vedersi" più a fondo.

La pianificazione dell'attività dal titolo *FILO-SO-FARE* è stata pensata e condivisa con il team con cui lavoro ad inizio anno ed è stata utilizzata anche come UDA. Il titolo vuole mettere l'accento sull'aspetto del sapere fare in autonomia e la parola *filo* richiama etimologicamente l'amicizia e il filo con cui ho iniziato l'attività: un filo che li "lega" in un rapporto di rispetto reciproco.

La procedura di svolgimento delle sessioni è stata progettata in delle fasi che ora esporrò, ma che successivamente vedremo più nel dettaglio:

1. **Sintonizzazione:** La prima fase è quella della sintonizzazione: ho notato come sia complesso strutturare attività di questo tipo con i bambini, non tanto perché non sia apprezzata, ma perché sono abituati tendenzialmente alla lezione frontale e questo cambiamento li destabilizza. È necessario, quindi, avviare questo tipo di attività creando non solo creando il setting adeguato, ma anche una situazione dove "rompere il ghiaccio" ed abituarsi alla modalità di ascolto reciproco e di espressione delle proprie idee in maniera graduale. Ho deciso come prima cosa di far scegliere loro delle regole per poter procedere in maniera ordinata e rispettosa e poi successivamente di cominciare con un'attività propedeutica che si fa anche alla scuola dell'infanzia e che serve a conoscersi: "l'attività della ragnatela". Partendo da questo presupposto, ho chiesto ai bambini di passarsi l'estremità del filo di un gomitolino creando così la trama di una ragnatela. Ho chiesto loro, poi, di pensare e di dire qualcosa su loro stessi che pensano che gli altri non sappiano e che può essere utile per farsi conoscere meglio. Questa attività è stata molto utile a trovare un equilibrio nel setting in *circle time* e ad "aprirsi all'altro" in maniera autentica senza essere giudicati.

2. **Lancio dell'argomento:** Il lancio dell'argomento è stato proposto attraverso la prima lettura condivisa del testo stimolo "*La gente normale*". Questa lettura ha aperto la conversazione e mi ha permesso di sviluppare l'agenda lasciando i bambini esprimersi attraverso una riflessione collettiva su temi come la "normalità" o la "diversità".

3. **Sviluppo della conoscenza:** Dopo la lettura e la riflessione collettiva è stato scelto l'argomento principale sul quale discutere. La discussione ha portato i bambini a definire che le diversità sono uniche e che non riguardano solo quello che vediamo con gli occhi ma anche dentro di noi, concentrandosi principalmente sul pensiero.

4. **Elaborazione cognitiva:** È stata avviata una conversazione relativa a cosa siano i pensieri. Alla fine della riflessione condivisa, dopo aver meditato, abbiamo osservato la nostra mente e identificato anche il nostro pensiero. Successivamente, dopo questa attività, abbiamo letto l'albo illustrato di Laurent Moreau "*A che pensi?*" che è stato da stimolo per l'attività grafica. I bambini si sono rappresentati assieme ai loro pensieri ispirandosi all'albo stesso. Questo è stato reso possibile da tutte le sessioni precedenti e dalla lettura e dalla conversazione proposta che ha ispirato i giovani filosofi ad entrare in contatto con se stessi ed esprimere i propri i pensieri senza censura.

5. **Sintesi, valutazione e autovalutazione:** Infine è stata fatta una rielaborazione in ottica autoriflessiva del percorso sia a livello orale che scritto.

L'intento principale è stato quello di far riflettere la comunità attorno temi quale l'inclusione, la diversità i pensieri, dando a ciascuno di loro la possibilità di potersi esprimere in maniera autonoma e senza pregiudizio. La scelta dello spazio è stata quella di un'aula vuota senza banchi dove poter far sedere i ragazzi per terra in cerchio, così da potersi guardare durante le sessioni ed essere soprattutto tutti allo stesso livello compreso il facilitatore.

4.1.1 Philosophy e didattica: una proposta operativa

L'intento è stato di partire da una riflessione da un punto di vista pedagogico più ampio cercando di capire come, a partire dall'unità di apprendimento, fosse possibile arricchire la proposta didattica creando uno spazio per il dialogo.

Dal punto di vista pedagogico, la scelta di portare la P4C all'interno dell'UDA è una scelta dovuta dai loro punti di contatto metodologici molto forti. Quando si progetta un'unità didattica di apprendimento, si utilizzano metodologie e strategie didattiche più coinvolgenti e motivanti per gli studenti, richiedendo da parte loro una maggiore partecipazione attiva. Inoltre, si promuove lo sviluppo da parte degli allievi di un pensiero personale e complesso, abituato alla risoluzione di situazioni problematiche e la collaborazione e la progettazione condivisa tra il team docenti. Questo tipo di approccio risuona, infatti, in maniera molto affine a quello proposto da Lipman nella sua idea di P4C.

Di seguito, è possibile vedere una parte del modello UDA utilizzato, con la panoramica del lavoro che è stato ipotizzato per poi realizzarlo con la comunità di ricerca.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
<i>Denominazione</i>	FILO-SO-FARE: Philosophy for children
<i>Compito autentico</i>	Il compito autentico consiste in un elaborato grafico dove i bambini rappresenteranno sé stessi e i loro pensieri. La progettazione didattica è finalizzata a guidare gli alunni lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi, individuando in essi, conoscenze e abilità ritenute indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze, oltre a sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali.
<i>Prodotto</i> (+ prodotti intermedi)	Produzione di un elaborato grafico personale e di un albo illustrato digitale pensieri

<p><i>Competenze Chiave prioritarie</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuire allo sviluppo delle capacità logico-argomentative e riflessive del bambino; • Sviluppare atteggiamenti democratici; • Sviluppare le capacità di espressione e comunicazione verbale e non verbale dei propri pensieri e delle proprie emozioni; • Incrementare la capacità di ascolto reciproco e di rispetto dell'altro, nell'ottica di una convivenza civile e democratica; • Disposizioni critiche (meravigliarsi, chiedere ragione, giudicare secondo criteri, porsi domande); • Stimolare i bambini a porsi domande su temi esistenziali.
<p><i>Utenti</i></p>	<p>Studenti delle classi 3^B Scuola Primaria S.G. Bosco (Salzano)</p>
<p><i>Fasi di applicazione (Scomposizione del compito autentico)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintonizzazione: attività filo/ragnatela dell'amicizia - domanda di partenza su cosa si aspettano da questa attività. (Utile a trovare un equilibrio nel Setting in circle time) 2. Lancio dell'argomento: lettura condivisa del testo stimolo "<i>la gente normale</i>" e "<i>A che pensi?</i>" conversazione guidata, sviluppo dell'agenda e riflessione collettiva mediata attraverso l'insegnante facilitatore. 3. Sviluppo della conoscenza: rappresentazione grafico-pittorica dove disegnare i loro pensieri e le loro emozioni scaturite dalla lettura e dalla conversazione proposta. 4. Elaborazione cognitiva: Dopo una conversazione relativa alle emozioni provate, verrà realizzato un albo illustrato di classe che sarà il compito di realtà finale. 5. Sintesi, valutazione e autovalutazione: rielaborazione in ottica valutativa e autoriflessiva del percorso sia a livello orale che scritto.
<p><i>Tempi</i></p>	<p>Marzo-Maggio 2024</p>

PIANO DI LAVORO

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Esiti	Tempi	Evidenze per la Valutazione
<p>FASE 1:</p> <p>PROBLEMATIZZAZIONE, PRESENTAZIONE E DELL' ATTIVITÀ ORGANIZZAZIONE</p>	<p>Attraverso l'attività filo/ragnatela dell'amicizia - domanda di partenza su cosa si aspettano da questa attività.</p>	<p>Presentazione attività e costruzione e del setting in circle time.</p> <p>Attività della ragnatela - domanda stimolo su cosa si aspettano su questa attività.</p>	<p>I bambini espongono un loro primo pensiero sulle aspettative che hanno rispetto alla P4C. Emergono così le prime ipotesi progettuali.</p>	<p>2 ORE</p>	<p>COMUNICAZIONI NELLA MADRELINGUA Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari.</p> <p>Ascolta e comprende un testo riferendo il significato ed esprimendo valutazioni e giudizi.</p> <p>COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere. Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività.</p>

<p>FASE 2:</p> <p>LANCIO DELL'ARGO MENTO - LETTURA DEL TESTO</p>	<p>Dopo la lettura del testo proposto vi sarà lo sviluppo delle idee e delle domande attraverso una conversazione guidata da parte degli studenti.</p>	<p>Letture condivisa del testo stimolo "<i>la gente normale.</i>" e il testo "<i>A che pensi</i>" Conversazione guidata, sviluppo dell'agenda e riflessione collettiva mediata attraverso l'insegnante e facilitatore</p>	<p>Gli alunni sviluppano il pensiero personale, abilità sociali e legami cooperativi</p>	<p>4 ORE</p>	<p>COMUNICAZIONI NELLA MADRELINGUA Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari.</p> <p>Ascolta e comprende un testo riferendo il significato ed esprimendo valutazioni e giudizi</p> <p>COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE</p> <p>Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere. Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività.</p>
--	--	--	--	--------------	---

<p>FASE 3:</p> <p>RAPPRESENTAZIONE GRAFICO-PITTORICA INDIVIDUALE.</p>	<p>Rappresentazione grafico-pittorica dove disegnare/ rappresentare i loro pensieri e le loro emozioni scaturite dalle letture e dalla conversazione proposta.</p>	<p>Predisposizione del materiale necessario e modeling da parte dell'insegnante.</p>	<p>Elaborati grafico-pittorici individuali, a coppie, nel piccolo e grande gruppo.</p>	<p>4 ORE</p> <p><i>in due giorni diversi</i></p>	<p>CONSAPEVOLEZZA E ESPRESSIONE CULTURALE</p> <p>Utilizza tecniche, codici e elementi del linguaggio iconico per creare, rielaborare e sperimentare immagini e forme</p> <p>Analizza testi iconici, visivi e letterari individuandone stili e generi.</p> <p>SPIRITO DI INIZIATIVA Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo. Valuta tempi, strumenti, risorse rispetto ad un compito assegnato. Coordina l'attività personale e/o di un gruppo.</p>
<p>FASE 4:</p> <p>COMPITO AUTENTICO n°1 ALBO ILLUSTRATO</p>	<p>Dopo aver prodotto le tavole grafiche relative alle loro emozioni costruzione di un albo illustrato cooperativo</p>	<p>Conduce e supporta nell'assemblaggio.</p>	<p>Produzione dell'elaborato finale/ compito di realtà</p>	<p>2 ORE</p>	<p>SPIRITO DI INIZIATIVA Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo. Valuta tempi, strumenti, risorse rispetto ad un compito assegnato. Coordina l'attività personale e/o di un gruppo.</p>

FASE 5: SINTESI, VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE	Momento di valutazione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva secondo le modalità e gli strumenti creati e predisposti dall'insegnante	Presenta e supporta nella compilazione e dei materiali di valutazione	Bilancio finale dell'UdA sulla base degli esiti valutativi ottenuti	2 ORE	SPIRITO DI INIZIATIVA Sa auto-valutarsi, riflettendo sul percorso svolto.

Figura 3. Modello UDA.

4.2 Svolgimento delle sessioni.

SESSIONE N.1

In questo paragrafo vedremo in maniera più dettagliata lo svolgimento delle sessioni soffermandoci perlopiù sugli aspetti pedagogici e le strategie attuate per lo svolgimento di ogni sessione.

Come attività introduttiva è stato proposto, come già anticipato, qualcosa che riuscisse a creare le condizioni idonee predisponendo la comunità verso un ascolto rispettoso e reciproco. È stato chiesto come prima cosa ai partecipanti di individuare e scegliere delle regole che guidassero gli incontri in maniera autonoma. La parola è stata data a tutti seguendo la circolarità del gruppo lasciando libertà di non esprimersi nel caso in cui il bambino o bambina non volesse parlare, dicendo “passo” (cosa che è stata utilizzata anche nelle sessioni successive). I bambini hanno esposto le loro idee autoregolandosi in modo da non ripetere più volte cose già esposte, aggregandosi piuttosto alle regole che sentivano più affini di quelle già proposte. Inizialmente, non è stato facile per loro trovare un equilibrio comunicativo, ma grazie a qualche intervento sporadico dell'insegnante o del facilitatore che li ha portati a riflettere sulle dinamiche che si stavano instaurando, gli alunni hanno trovato una buona armonia. Emerge in maniera forte dalla comunità che le regole individuate hanno come fulcro principale il

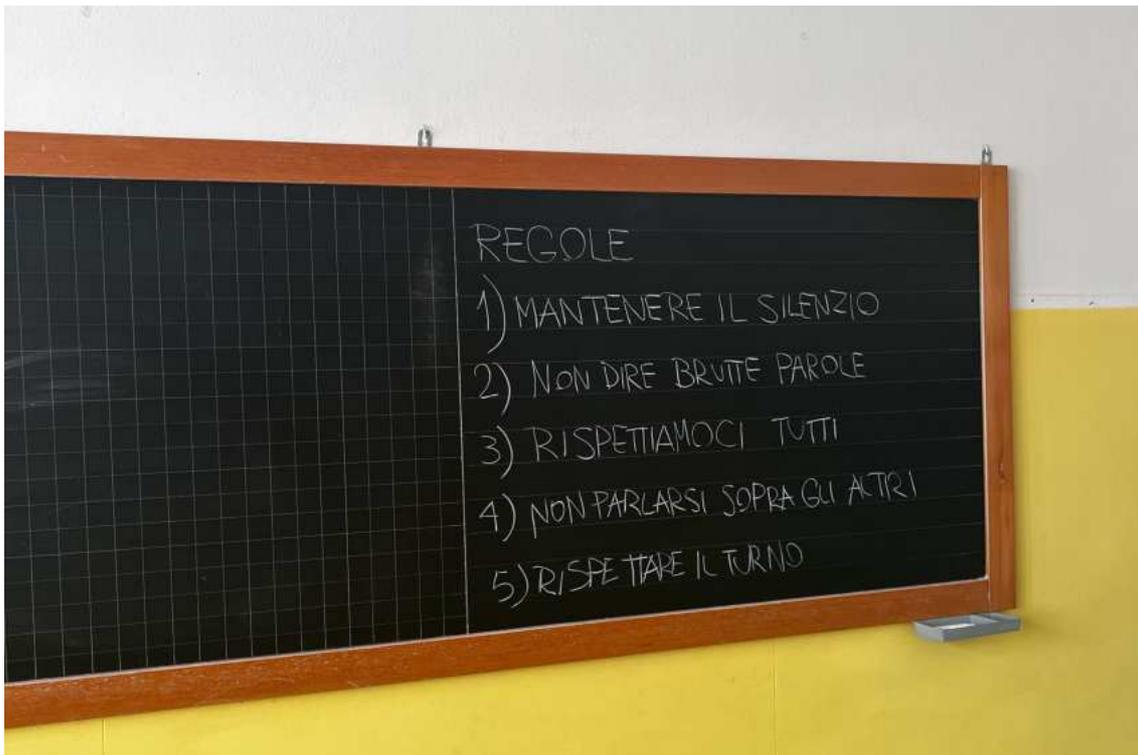


Figura 4. Foto sessione P4C - Le regole.

rispetto dell'altro durante la conversazione. Questa prima attività ha avuto un impatto molto positivo sul clima e sull'autostima della classe poiché si sono sentiti responsabilizzati nel fare scelte che solitamente vengono imposte dagli adulti. Nella seconda parte dell'attività è stata proposta "la ragnatela dell'amicizia" che nasce come esercizio utile a presentarsi in gruppi che non si conoscono fra loro. I partecipanti hanno il compito di passarsi un gomito tenendo un'estremità creando così un intreccio simile a quello di una ragnatela. Ho pensato di non chiedere loro semplicemente di presentarsi, dato che è un gruppo che si conosce da tre anni, ma piuttosto di approfondire questa loro conoscenza. La decisione è stata quella di strutturare questa attività facendo sì che ogni componente si passasse il filo seguendo questo mio stimolo: *"Dite (se avete piacere) qualcosa di voi che pensate che gli altri non sappiano e che possa essere utile per farvi conoscere meglio"*.

Rompere il ghiaccio con queste attività può risultare inizialmente un po' imbarazzante per paura di essere giudicati e perché probabilmente le nostre comunità non sono abituate fin da quando si è bambini a esprimere e verbalizzare in maniera libera e



Figura 5. Foto sessione P4C - Attività della ragnatela.

condivisa le emozioni. Dal punto di vista più specifico, ho notato come questa attività introduttiva sia stata utile non solo per la classe nel suo insieme ma soprattutto per Andrea, perché nonostante fosse qualcosa di diverso dalla solita routine scolastica era stata pensata predisponendo delle regole molto chiare. Solitamente, la prevedibilità di ciò che si andrà a fare nel tempo scuola è un elemento di *comfort zone* per lui, ed è stato evidente, infatti, un primo approccio un po' titubante nel fare qualcosa di non programmato in maniera precisa. Tuttavia, i suoi dubbi si sono sciolti facendosi guidare dall'attività e dall'entusiasmo dei compagni che hanno catturato la sua attenzione. Quello che è emerso in maniera specifica durante questa prima apertura personale da parte della classe è stato questo:

Andrea: “Sono timido quando qualcuno non mi conosce, mi arrabbio quando qualcuno non mi rispetta”.

Gianmarco: “A me non piace quando gli altri se la prendono con i più deboli e non mi piace quando barano o non rispettano le regole”.

Sofia: “Io sono timida e molto rabbiosa perché quando qualcuno mi fa qualcosa di brutto, ci resto male reagisco e piango”.

Noemi: “Io sono molto timida e con la timidezza a volte mi viene da piangere e mi sento molto triste. Se vengono i miei amici a consolarmi [...] e aiutarmi a risolvere i problemi mi sento più libera e leggera anche con le maestre”.

Adele: “ Sono timida e ho sempre paura di non essere come gli altri. Mi piace aiutare le persone in difficoltà”.

Riccardo: “Mi arrabbio per lungo tempo e scherzo molto”.

Samuel: “Io sono timido ma divertente”.

Giada: “Sono tanto timida e facilmente mi arrabbio”.

Alessandro: “Che mi arrabbio facilmente e sono curioso”.

Matilde: “Io sono timida con le persone che non conosco. Mi arrabbio quando sto parlando con un compagno e se ne va senza rispondere”.

Lorenzo: “Io a scuola sono un bambino molto bravo e tranquillo però a casa sono molto vivace e non sto mai fermo. Sono molto timido con le persone che non conosco, non so cosa fare”.

Riccardo: “A me non piace quando perdo una partita e poi non mi piace quando io parlo e qualcuno non mi ascolta”.

Celeste: “Io sto cercando di cambiare perché non mi sento a mio agio. Quando torno a casa da scuola mio fratello mi fa arrabbiare facilmente”.

Gloria: “Mi arrabbio molto facilmente, sono scherzosa, quando la gente si arrabbia con me ho paura”.

Anna: “Io sono timida e ho paura quando qualcuno dice cose brutte e non so difendermi”.

Isabel: “ Quando i più forti litigano con i più deboli riesco a difenderli però non riesco a difendere me stessa”.

Dopo l'intervento di ognuno si è avviato il piano di discussione dove la comunità stessa ha espresso delle considerazioni su quanto era stato detto dai compagni. Questi sono stati i punti salienti del loro discorso:

- I compagni ci hanno detto cose che noi non sapevamo grazie a questo possiamo imparare a capirli meglio e rispettarli.
- I bambini sono tanto sensibili e dobbiamo rispettarli di più.
- Abbiamo capito delle cose dei nostri compagni e ci possiamo migliorare per rispettarli.
- Questa attività ci ha aiutato a conoscere meglio i nostri compagni possiamo essere più carini e sensibili.
- Usare parole per sostenere i miei amici più timidi.
- Vedere i miei compagni in questa maniera mi fa capire che posso migliorarmi e consolarli.
- Ci siamo conosciuti meglio abbiamo detto e ci hanno detto cose che non sapevamo.

- Abbiamo capito che possiamo migliorarci e che dobbiamo stare più attenti ai sentimenti degli altri.
- Rispettarci e capirci nonostante le nostre diversità.
- Tutti sono diversi, alcuni anche da come li avevamo pensati.
- Non tutti siamo uguali: qualcuno è più sensibile qualcuno meno o a suo modo.

Complessivamente si può notare come la discussione si sia evoluta ruotando in maniera naturale attorno al concetto di diversità. Inoltre, la percezione è stata quella di aver contribuito, grazie a questo primo approccio, a creare una base per il dialogo ed una apertura emotiva nei confronti dell'altro valutando, non solo il proprio punto di vista ma anche quello altrui.

SESSIONE N.2

Nella seconda sessione è stata proposta la lettura dell'albo illustrato "La gente normale", che ha avviato la sessione vera e propria a partire proprio dal materiale stimolo. L'intento, come già esposto, è quello di condurre la comunità a riflettere autonomamente su temi che si aggancino a quelli dell'inclusione e sulla percezione della diversità. La lettura in cerchio ha coinvolto molto i bambini e ha permesso l'avvio della conversazione e lo sviluppo conseguente dell'agenda. Durante la lettura del testo stimolo, i bambini hanno prestato attenzione in silenzio dimostrando molto interesse e curiosità. Questo albo illustrato racconta la storia di una bambina che, dopo essere stata definita "non normale", decide di fare un'indagine all'interno della sua classe per capire chi siano le persone normali o meno, arrivando a concludere che nessuno è "normale" per delle peculiarità che ci rendono unici e di conseguenza diversi dagli altri. È molto interessante come questo libro parli di diversità partendo dal concetto di normalità cercando così di cambiare il punto di vista dal quale partire.

Lo sviluppo dell'agenda è stato condotto stimolando la classe attraverso alcune domande utili a guidare la conversazione.

È stato chiesto cosa significhi per loro normalità arrivando a definirla come qualcosa che non esiste, concordando fra la comunità che la parola normalità non dovrebbe

essere utilizzata poiché è una parola che spesso viene utilizzata con un'accezione negativa, per offendere qualcuno, come succede infatti nel libro.

È stato lasciato il tempo necessario poiché si confrontassero fra di loro su quanto detto in maniera libera, tenendo sempre ferme le regole che sono state proposte dagli stessi alunni. L'attenzione e l'interesse dei bambini sono sempre rimasti attivi e tutti hanno voluto contribuire almeno una volta alla discussione. La maggior parte di loro ha mostrato di avere un carattere aperto ed un atteggiamento coinvolto nella discussione, intervenendo più volte fin da subito, senza bisogno di incoraggiamento. Altri, più riservati, hanno invece espresso i loro pensieri incoraggiati da quanto detto prima dai compagni e grazie all'atmosfera rilassata e allegra.

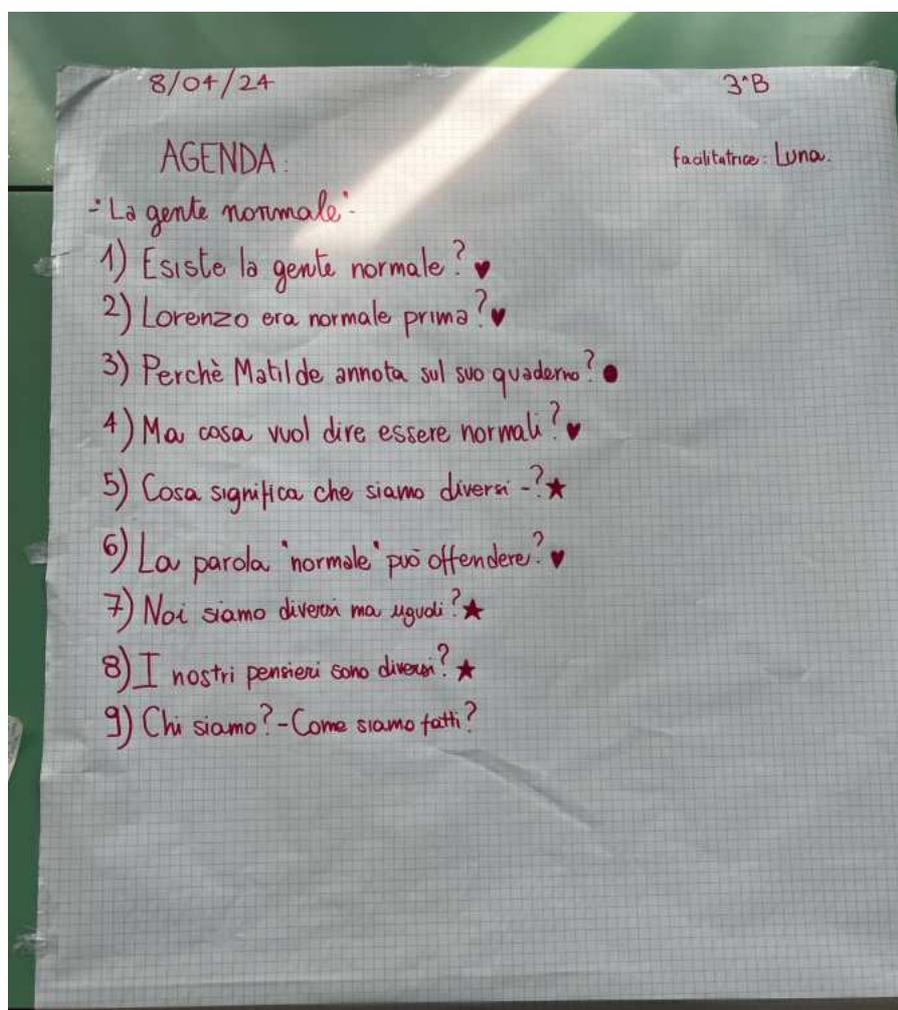


Figura 4. Foto sessione P4C

La comunità si è mostrata molto interessata e in grado di rispettare il proprio turno e ascoltare i compagni, collegando in modo pertinente e logico le proprie riflessioni a quelle degli altri. Solo qualche bambino nella fase iniziale tendeva a voler parlare molto e spesso sopra ai compagni, finché la comunità non si è auto-regolata in maniera abbastanza naturale con la mediazione del facilitatore e dell'insegnante in poche occasioni.

Dopo aver costruito l'agenda con le domande poste dagli stessi alunni, sono state rilette cercando di trovare una macro-categoria sulla quale porre un'ulteriore riflessione in maniera approfondita. L'interesse principale dei bambini si è focalizzato su cosa significhi essere diversi, e sul fatto che la diversità non è solo qualcosa che si vede con gli occhi ma fa anche parte di alcune nostre caratteristiche interne come i *pensieri*.

SESSIONE N.3

La terza sessione si è svolta approfondendo il piano di discussione sul significato di diversità, questione rimasta in sospeso dalla volta precedente. Per approfondire questo tema è stata predisposta un'agenda diversa da quella utilizzata precedentemente, ovvero un cartellone sistemato a terra dove ognuno ha scritto un pensiero su cosa fosse la diversità secondo il proprio punto di vista. Inoltre, in comune accordo fra loro, hanno deciso che ognuno dopo aver scritto il proprio pensiero personale avrebbe chiamato un compagno o una compagna in maniera equa e democratica. Dall'agenda è emerso che la comunità vede e percepisce la diversità come qualcosa di positivo, qualcosa che ci rende unici e non come un fattore negativo. Inoltre, è chiaro come in maniera naturale vi sia un atteggiamento democratico non solo per quanto riguarda le scelte, ma anche negli atteggiamenti fra la comunità. Anche Andrea, che solitamente si dimostra timido quando deve esprimere la propria opinione, ha voluto contribuire con i propri interventi senza essere incoraggiato e in maniera molto serena. I suoi interventi sono stati coerenti con l'argomento di discussione ricchi di entusiasmo e interesse. Durante questa sessione di *Philosophy for Children*, inoltre, è stato possibile osservare come la classe sia effettivamente un gruppo molto coeso, in cui gli alunni hanno imparato nel corso degli

anni ad aiutarsi a vicenda senza escludere nessuno e a creare un ambiente naturalmente inclusivo, senza forzature.

Passando al piano di discussione, in maniera celata e velata, ho cercato, sempre con un ruolo neutro poiché il facilitatore libera i pensieri senza utilizzare un modo forzato, di far vedere e percepire la diversità come una fonte di ricchezza. Infatti, come scrive Santi:

Sta nella capacità del coordinatore delle sessioni far emergere nei temi prescelti dal gruppo i nodi cruciali più significativi dal punto di vista filosofico. [...] [Vengono poi introdotti] gli esercizi e i piani di discussione quando la discussione si sofferma su un concetto particolare o su una determinata relazione. In generale gli esercizi vengono utilizzati per sviluppare e potenziare le abilità di pensiero coinvolte in un passaggio specifico, mentre i piani di discussione servono piuttosto ad esplorare, rendere chiaro ed ampliare un concetto o un'ipotesi. È ovvio che molto spesso queste due esigenze si sovrappongono. (Santi, 2006 p.145)

SESSIONE N.4:

Nella quarta sessione il focus della discussione emersa si è spostato sui concetti di pensiero. Come nelle sessioni precedenti, seduti in cerchio, si è avviata la discussione a partire da una domanda stimolo ovvero: *“Cosa sono i pensieri secondo voi?”* Il piano di discussione della comunità è stato il seguente:

- Noemi: “Per me è una storia”.
- Riccardo.S: “Una cosa che vogliamo dire e che pensiamo dentro di noi”.
- Samuel: “Il pensiero è andare da qualche parte”.
- Alessandro: “Il pensiero è quando qualcuno pensa una cosa e non riesce ad esprimerla”.

- Riccardo.F: “Un’emozione”.
- Adele: “Una cosa che ti viene in mente che ti fa ripercorrere la tua vita ed è anche avere delle paure o qualcosa che ti può succedere e sorprendere”.
- Gloria: “Sembra una specie di fiaba che si rappresenta nella mente. Un’emozione che invece di dirla la pensi e la senti dentro di te”.
- Emma: “È quando sei rilassato e ti inventi storie dentro la tua testa. Il pensiero è anche pensare come sarò da grande e cosa farò”.
- Isabel: “I pensieri possono essere tanti: tipo ricordi del passato o del presente o futuro. Possono essere varie cose una specie di emozioni. Il pensiero può cambiare sempre e può ritornare o andarsene. Io a volte provo a non pensare a delle cose ma le ho sempre in mente. Quando un pensiero ti entra in testa è difficile toglierlo. Questo vale sia per i belli che per i brutti”.
- Anna: “I pensieri sono delle cose che pensi che non dici ma che vorresti dire e possono essere anche dei sogni”.
- Giada: “Cosa che pensi dopo se le vuoi fare puoi decidere quando farle. /pensieri sono anche quando penso a come sarò nel futuro”.
- Celeste: “Un pensiero è quando sei eccitato per qualcosa, un’emozione fortissima per qualcosa/ Possono essere anche la paura dei pensieri”.
- Gabriele: “Quando sto per andare al mare e ho il pensiero e non vedo l’ora. È anche essere in pensiero per qualcuno a cui tieni”.

- Gianmarco: “È una cosa che mi rimane dentro e non mi esce può essere positiva e negativa”.
- Lorenzo: “È qualcosa che vuoi dire ma non ci riesci perché non riesci ad esprimerla / quando le persone stanno in pensiero per noi”.
- Sofia: “Sono tipo dei ricordi che vuoi dire perché sono privati”.
- Andrea: “Ho due pensieri: un pensiero è quando qualcuno ti vuole bene ovvero avere un pensiero per qualcuno che vuole giocare con te e diventa tuo amico. Oppure quando giochi con un amico che ti sta nel cuore e questo pensiero ti sta nel cuore e nella mente. Questi pensieri possono essere belli o brutti e di solito ne ho di belli ma quando ho quelli brutti penso ai ladri come i miei compagni”.

Dopo questa prima parte è stata guidata una breve meditazione concentrandosi sul respiro ad occhi chiusi così da permettere che ciascuno potesse “visualizzare” il proprio libero pensiero. Successivamente è stato esposto e condiviso con gli altri ed infine scritto su un foglietto.

L’attività successiva è stata integrata con la lettura dell’albo illustrato “*A che pensi?*” Questo albo illustrato è composto da immagini “a finestrella” di alcuni personaggi all’interno delle quali si trova il loro pensiero.

La decisione di proporre la lettura alla fine della conversazione è stata fatta per non influenzare la comunità nell’esposizione di cosa fosse il proprio pensiero personale. Piuttosto si è preferito utilizzare il testo stimolo per concludere l’attività e successivamente ad esse proporre la realizzazione di un elaborato grafico sulla falsa riga dell’albo illustrato.

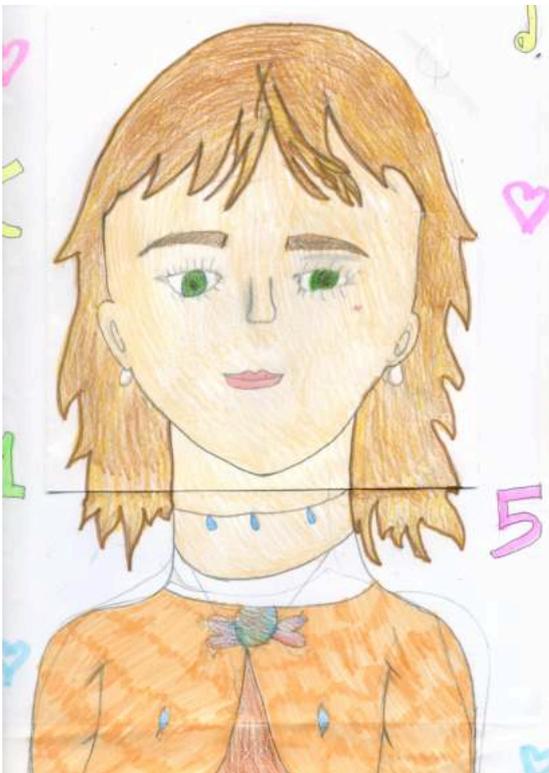
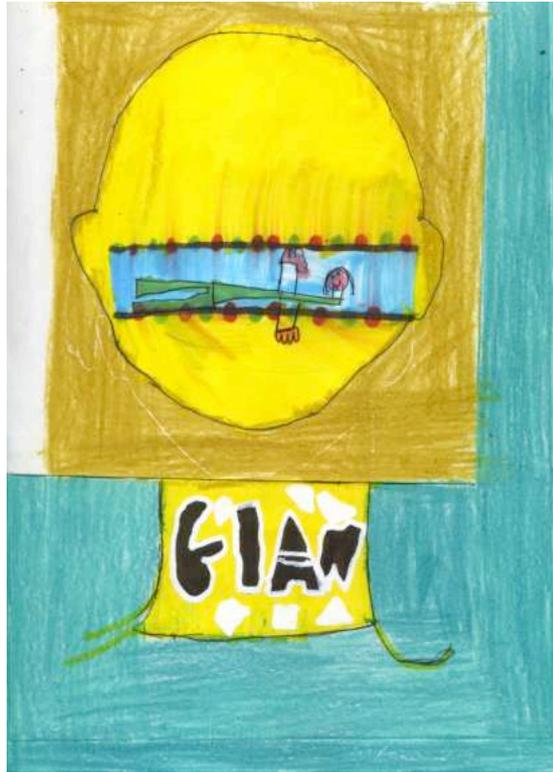
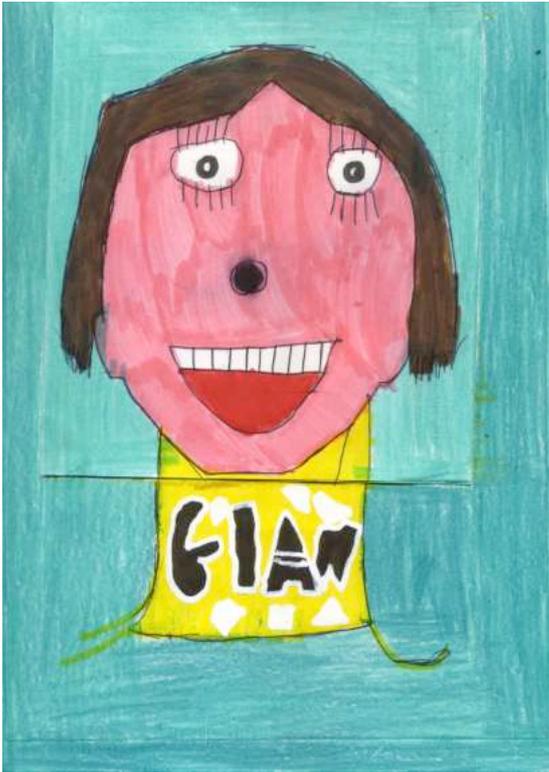
Questa attività ha messo in evidenza la grande capacità della comunità di riuscire esprimere in maniera autentica quello che sentivano dentro. L’atteggiamento durante questa sessione è stato di grande concentrazione e di interesse da parte di tutti. Si nota infatti, come nel procedere delle varie sessioni la comunità risulta sempre più veloce

non solo nell'elaborazioni di pensieri personali ma anche nel gestire in autonomia la conversazione senza la mediazioni dell'insegnante o del facilitatore. Il pensiero è stato definito dai bambini come qualcosa che sta dentro di noi e che, a volte, può essere anche privato e personale, spesso legato ad uno stato emotivo.

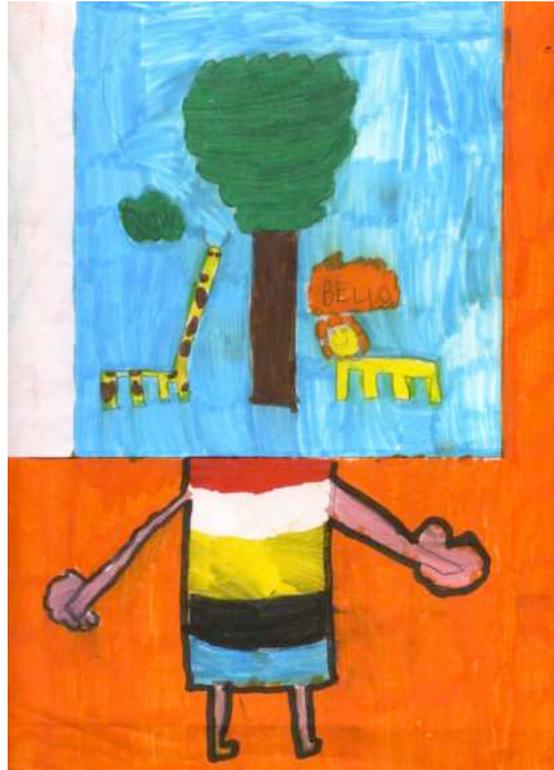
Inoltre ci si è chiesti anche se fosse possibile smettere di pensare concludendo all'unanimità che nonostante avessero provato a non pensare nei loro momenti privati, questo non fosse possibile poiché nel momento stesso in cui qualcuno sta pensando di non pensare ha comunque utilizzato il pensiero. La loro elasticità mentale dimostra che la loro età non è elemento sufficiente per constatare che i bambini non abbiano pensieri profondi o personali. Accompagnare la comunità in questa ricerca, spogliandosi dal ruolo di insegnante, non è sempre stato facile. Tuttavia, la volontà di decostruire la mia solita modalità d'insegnamento è stata forte abbastanza per cercare di superare questa difficoltà. È sempre stato tenuto fisso nella mente il ruolo del facilitatore come ruolo neutro, liberando i pensieri senza utilizzare la forza. Infine, la comunità ha realizzato il compito di realtà ovvero delle tavole grafiche prendendo ispirazione dall'albo illustrato letto assieme che poi sono diventati dei quadri e un albo illustrato cooperativo digitale.

Di seguito gli elaborati grafici prodotti dai bambini:











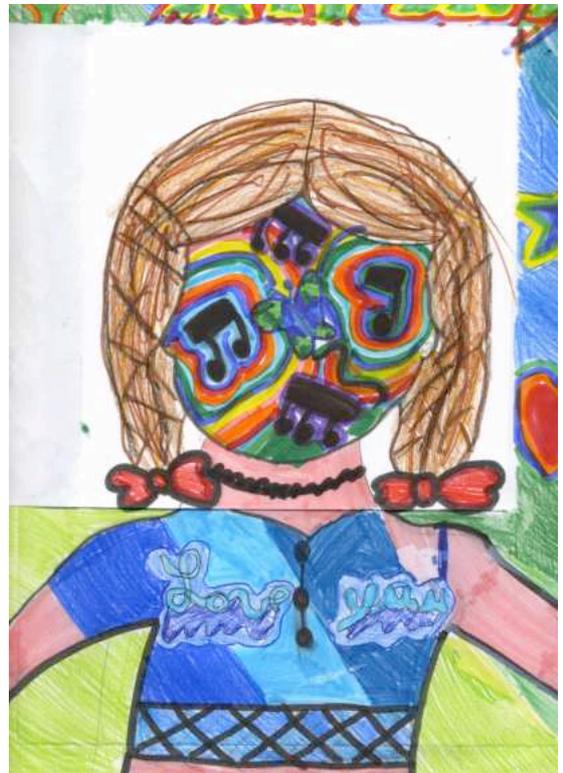
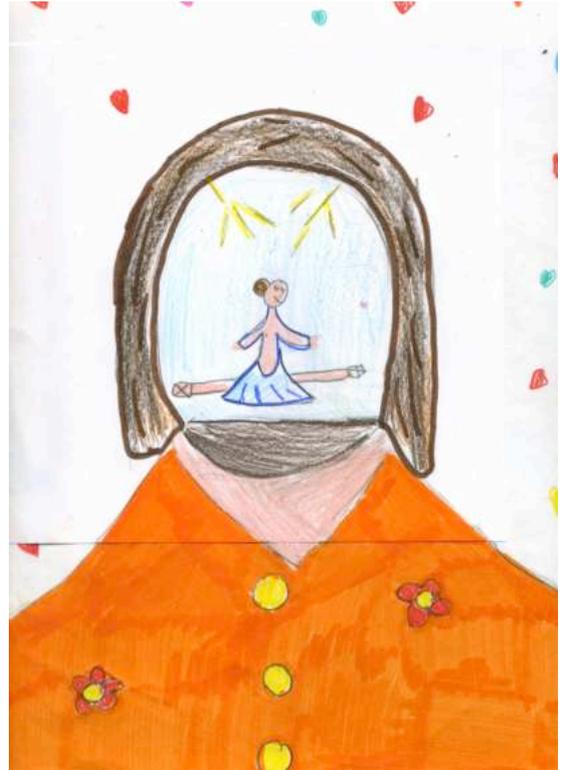


Figure 6. Scansioni compito di realtà classe 3[^]B

SESSIONE N.5

L'ultima sessione è stata invece dedicata alla restituzione delle sessioni precedenti: la comunità si è riunita e si è confrontata su quello l'esperienza gli aveva lasciato non solo verbalizzandolo ma anche scrivendolo su un foglietto che poi è stato attaccato dietro il loro quadro personale.

I bambini hanno riferito che è stata un'esperienza che li ha cambiati ma soprattutto arricchiti e resi sereni, scoprendo qualcosa in più se stessi ma anche sugli altri.

Inoltre, questo lavoro ha favorito un clima molto positivo ed una maggiore capacità di ascolto e di attenzione generale. Anche le insegnanti si sono dette soddisfatte del risultato della sessione. In particolare, è emerso come ci sia stata una partecipazione attiva da parte di tutti, compreso di chi di solito fatica ad esprimersi davanti agli altri o di chi solitamente non trova tempo o spazio per esprimere le proprie idee.

Gli elementi raccolti in questo progetto portano a valutare la P4C come una valida metodologia per portare la comunità non solo a riflettere su un dato argomento, in questo caso l'inclusione, ma di portare la comunità imparare a collaborare in vista di un obiettivo comune e condiviso in maniera democratica. Grazie alla P4C ognuno trova uno spazio dove esprimersi liberamente, dove è necessario l'intervento di ogni membro e dove maggiore è la diversità di pensiero fra chi vi partecipa maggiori saranno le occasioni di scambio e di arricchimento.

Ecco come la comunità di ricerca risulta un contesto esemplare dove trovare inclusione poiché ognuno scopre e migliora se stesso grazie alla reciprocità che si crea nel rapporto con la comunità.

Conclusioni

Per concludere questo elaborato, vorrei soffermarmi su come sia necessario non solo cambiare il nostro sguardo ma anche il nostro atteggiamento nei confronti della diversità. Un primo punto di partenza è quello di definire l'autismo come una delle tante caratteristiche che connotano la diversità umana. Alla luce di questa considerazione, diventa necessario spostare l'attenzione dalle diagnosi alle metodologie d'intervento con il fine di migliorare la qualità di vita di ogni individuo, valorizzandone i punti di forza e le capacità. Come abbiamo visto, l'approccio alle capacitazioni incoraggia a rivedere gli interventi, rileggendoli sotto una lente interpretativa che cerca di non rivolgere il proprio sguardo sull'autismo ma piuttosto di portarlo sulle possibilità che ogni individuo può realizzare.

Questa esperienza realizzata con la classe 3^B della scuola primaria S.G.Bosco di Salzano ha messo in luce come attraverso la P4C si possano promuovere atteggiamenti orientati all'inclusione e alla democrazia fra gli studenti. Questo può avvenire grazie al metodo dialogico, il quale riesce a coinvolgere tutti gli alunni in modo da incentivarli ad esprimersi in maniera personale e a riflettere su diversi argomenti. Inoltre, emerge come la discussione tra gli studenti sulla diversità abbia infatti favorito la creazione di un ambiente accogliente e naturalmente inclusivo che non escluda nessuno.

Queste sessioni non si riducono solo a "far parlare" i bambini ma piuttosto sono un contesto dialogico alla ricerca della relazione e del sano confronto con l'altro, sia che esso sia un adulto che un bambino. Infatti, il dialogo presuppone che vi sia un ascolto attivo non solo da parte dei pari ma anche da parte dell'adulto che dia dignità e valore alla parola infantile. Inoltre, il valore di questo tipo di attività è che per quanto essa possa essere progettata in maniera minuziosa e specifica avrà degli esiti imprevisti guidati dall'improvvisazione della comunità stessa.

Sulla base delle sessioni presentate, ho potuto notare come nei partecipanti si sia attivato un grande senso di responsabilità e di partecipazione orientato alla risoluzione di problemi. Inoltre, la realizzazione di questo progetto nella classe in cui lavoro, e a cui sono molto legata, mi ha permesso di potermi confrontare non solo con l'intimità e i

pensieri più profondi dei miei alunni ma anche con me stessa e con le mie capacità, mettendo in discussione il mio ruolo e le mie idee.

Infine, abbiamo visto come la Philosophy for Children riesce a creare contesti inclusivi e democratici attraverso la partecipazione di ogni componente alla comunità. Infatti, essa non esisterebbe se non ci fosse la presenza di ogni singolo partecipante. Inoltre, trovare uno spazio per costruire un proprio modo di pensare al giorno d'oggi è essenziale per poter rispondere alle evidenti criticità sociali che stiamo vivendo. 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.

Una delle modalità per avvicinarsi alla realizzazione di tale obiettivo è quello di utilizzare la pratica dialogica della Philosophy for Children che si dimostra un valido metodo didattico per contrastare stereotipi, pregiudizi e che promuove l'inclusione e il dialogo. Difatti, la P4C è considerata dalla *Division of Philosophy* dell'UNESCO come eccellenza pedagogica, in quanto essa promuove le *life skills* individuate dall'OMS per lo sviluppo equilibrato della persona, ovvero di quelle capacità che sono il presupposto di ogni contesto socioculturale inclusivo e democratico. Nello specifico, emerge come la Philosophy for Children non sia solamente una modalità per acquisire abilità o nozioni, ma piuttosto un modo per creare contesti dove la parola di ognuno abbia valore e dove potersi sentirsi parte integrante di un gruppo.

Concludendo, spero che questa ricerca possa essere non solo uno spunto per chi si occupa di educazione e di integrazione scolastica ma anche un'occasione per creare altrettante esperienze inclusive basate sul rispetto, la pace e l'accoglienza valori molto cari a Lipman. In conclusione, come Santi afferma:

(...) occorre ricostruire l'educazione; occorre ricostruire la filosofia, la scienza, nel senso che va cambiata la nostra stessa idea di esse e il nostro rapporto con il sapere. Ma, in aggiunta a ciò, dobbiamo cambiare il modo di vedere gli altri, di concepire la 'diversità'; dobbiamo imparare a scrutare ciò che sta dietro le facciate, a voltarci

indietro, a riconcepire il concetto stesso di infanzia, a ripensare i bambini, gli animali, la vita, la natura. (Santi, 2002 p.43)

BIBLIOGRAFIA

Association, A. P. (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Cortina Raffaello.

Biggeri, M., & Bellanca, N. (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*. Italia: Liguori Editore.

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), 373–395. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.694858>

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.

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

Canevaro, A., Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Italia: Erickson.

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

Cosentino, A., (1991). La “comunità di ricerca” come modello di comunicazione educativa. *Bollettino della società italiana*, 142, pagine mancano le pagine.

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

Cosentino, A. (2005). La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva, in A. Cosentino (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Italia: Liguori.

Cosentino A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Italia: Liguori.

Cosentino, A. (2023). *Philosophy for children. Per un'educazione dialogica*. Italia: Liguori.

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

D'Arrigo, A. (2005). Philosophy for Children e disabilità. M.Santi (Ed.), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. (pp. 381–399) Italia: Liguori.

Della Sanità, O. M. (2004). *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Italia: Edizioni Erickson.

Dewey, J., Guccione Monroy, A. (1997). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Italia: La Nuova Italia.

Dewey, J., Spadafora, G., D'Arcangeli, M. A., & Pezzano, T. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Nuova ediz. Italia: Anicia (Roma).

Escoffier, M., & Monloubou, L. (2019). *La gente normale*. Italia: Pane e Sale.

Ferraro, G. (2003). *La scuola dei sentimenti: dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva*. Italia: Filema.

Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per co-struire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88–103. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2352>

Ferrero, V. (2022). Philosophical dialogue to discover and connect the languages of the disciplines. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(1), 37–52. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14377>

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*, 10, 362–376. <https://doi.org/10.13130/2039-9251/6670>

Ghedini, E. (2022). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Italia: Guerini.

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

Kowalski, L. (2016). Philosophy for children as an approach to teach philosophy and critical thinking to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 2023–2031. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2724-8>

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

Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Italia: Vita e Pensiero.

Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Italia: Mimesis.

MIUR. (2017a). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari; Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: the 'double empathy problem.' *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>

Moreau, L. (2012). *A che pensi?* Italia: Orecchio acerbo.

Mulas, F., (2005). Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità; in *Phronesis: Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche*, 4, 9–31. <https://www.phronesis-cf.com/wp-content/uploads/2018/05/Phronesis20n.204.pdf>

Murris, K. (2015). Socratic Dialogue in Autism: Introducing the P4C Autistic Co-Inquirer Schema. *Educational Philosophy and Theory*, 47(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839924>

Nussbaum, M. C., & Giorgini, G. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Italia: Il Mulino.

Nussbaum, M. C., (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education, in *Journal of Human Development*, 7(3), 385–398. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>

Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Nuova ediz. Italia: Il Mulino.

Nussbaum, M. C. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Italia: Il Mulino.

Organizzazione Mondiale della Sanità, (1980). *Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap (ICIDH)*, Cles.

Organizzazione Mondiale della Sanità, (1992). *Decima Revisione della Classificazione Internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali (ICD-10)*. Milano: Masson

Organizzazione Mondiale della Sanità, (1999). *Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità, ICIDH-2*. Trento: Erickson.

Organizzazione Mondiale della Sanità, (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Trento: Erickson.

Pizzamiglio, M. R., Piccardi, L., & Zotti, A. (2008). *Lo spettro autistico. Definizione, valutazione e riabilitazione in neuropsicologia*. Italia: Franco Angeli.

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

Ruzzante, G. (2016). La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva). *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(3), 64–87. <https://hdl.handle.net/11577/3220210>

Santi, M. (2005). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Italia: Liguori.

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

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

Sen, A. K., Rigamonti, G. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Italia: Mondadori.

VV., A. (2015). *Autismo e bisogni educativi speciali.: Approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*. Italia: Franco Angeli Edizioni.

Waksman, V., Kohan, W. O., Santi, M., Serena, M. (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curriculum «philosophy for children»*. Italia: Liguori.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Italia: Liguori.

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

Questo spazio è dedicato a chi mi ha aiutato e supportato in questo percorso di formazione:

Ringrazio Andrea per avermi ispirato a scrivere questa tesi e per avermi fatto vedere il mondo con occhi diversi;

Un grazie speciale va alle colleghe e ai bambini della classe 3^B che mi hanno permesso di entrare nel loro mondo guardando assieme le cose da una prospettiva diversa;

Ringrazio Giuseppe per essere sempre presente e per il tempo che mi dedichi standomi vicino anche nei momenti più difficili;

Ringrazio Isadora per esserci da sempre;

Ringrazio tutti i miei amici, in particolare Leonardo, per avermi supportata ed aiutata;

Infine, non posso che ringraziare la mia famiglia e tutte quelle persone che mi hanno accompagnata in questo periodo di crescita molto importante della mia vita dedicandomi il loro tempo, il loro ascolto e il loro appoggio.