



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI STUDIO
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

Elaborato finale

**PHILOSOPHY FOR CHILDREN COME PRATICA INCLUSIVA:
UN METODO PER PROMUOVERE L'AUTONOMIA DI
PERSONE DOTATE DI AUTISMO**

Relatore:

Prof.ssa Cavallo Alessandra

Laureanda Cominelli Nicole

Matricola 1184919

Anno accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1	7
RIDEFINIZIONE DELLA DISABILITÀ: DALL'ICF AL CAPABILITY APPROACH	7
1.1. <i>International Classification of Functioning</i>	7
1.2. <i>Che cos'è la disabilità?</i>	12
1.3. <i>Capability approach</i>	14
1.4. <i>Le abilità dello spettro autistico</i>	18
1.4.1. <i>Perché si parla di spettro?</i>	18
1.4.2. <i>L'autismo secondo il capability approach: un modo diverso di muoversi nel mondo</i>	21
CAPITOLO 2	25
PHILOSOPHY FOR CHILDREN COME METODO INCLUSIVO.....	25
2.1. <i>Filosofare: un esercizio mentale</i>	25
2.1.1. <i>Pensiero critico</i>	27
2.1.2. <i>Pensiero creativo</i>	30
2.1.3. <i>Il pensiero caring</i>	31
2.1.4. <i>La pratica della Philosophy for Children</i>	34
2.2. <i>In che modo la Philosophy for Children è inclusiva?</i>	40
2.2.1. <i>La tetra-comunità come contesto inclusivo</i>	41
2.3. <i>La Philosophy for Children come pratica d'intervento con persone dotate di autismo</i>	45
CAPITOLO 3	47
REALIZZAZIONE DI UN PROGETTO INCLUSIVO	47

3.1. La cooperativa sociale “Il Cerchio - Der Kreis”	47
3.1.1. La Mission	47
3.1.2. Linea Guida 21 “Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti”	48
3.1.3. Progetto “Tempo libero, Autonomia e Socializzazione”	51
3.2. Una prima esperienza: filosofare per includere	52
3.2.1. Materiali e conduzione delle sessioni	52
3.2.2. Svolgimento delle sessioni	55
CONCLUSIONE	71
BIBLIOGRAFIA	73
SITOGRAFIA	76
RINGRAZIAMENTI	77

INTRODUZIONE

« Se doveste esaminare il comportamento di un gruppo di 100 persone con autismo, la prima cosa che vi colpirà è quanto siano diverse l'una dall'altra. La seconda cosa che noterete è quanto siano simili.»
Fred Volkmar

Ritengo che questa citazione rispecchi a pieno di che cosa si vuole parlare quando si parla di persone dotate di autismo sottolineando la necessità di non limitarsi alle descrizioni diagnostiche ma di riflettere maggiormente sulle possibilità di intervento che permettono di guardare alla persona da un punto di vista olistico, interessandosi a comprendere il suo carattere, le sue aspirazioni, i suoi sogni. Lo scopo di questo elaborato finale è proprio quello di riflettere su una possibile metodologia di intervento inclusiva che possa promuovere al contempo lo sviluppo dell'autonomia della persona e quello della partecipazione sociale.

Per una ridefinizione della disabilità inizialmente viene fatta una riflessione rispetto al modello di classificazione dell'ICF, il quale favorisce lo spostamento della responsabilità dal soggetto all'ambiente e dove il contesto può agire come barriera oppure come facilitatore. Da questo modello emerge chiaramente la definizione del termine disabilità che è in sintonia con quella fornita dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, in cui la disabilità è intesa come:

“Il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri”¹.

¹ Direzione Generale per l'inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (a cura di), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, p. 5.

Tale definizione di disabilità rappresenta un buon punto di partenza per una ridefinizione ma non risulta essere sufficiente in quanto, assumendo che ogni concetto influenza ed è influenzato dagli altri, si sta eliminando la possibilità di individuare connessioni causali. Pertanto, per una ridefinizione della disabilità, si ritiene necessario inserire il discorso sulla disabilità all'interno del framework teorico delle capability in quanto tale approccio consente un'analisi della diversa abilità considerando l'handicap come una delle tante differenze tra le persone. Per tale motivo si pensa che l'approccio delle capacità possa fornire un quadro adatto a concettualizzare il benessere e la qualità di vita delle persone con autismo, soprattutto per la visione del benessere abbracciata da questo approccio. In seguito ad un breve excursus di quelle che sono le particolarità delle persone dotate di autismo, si cerca di guardare all'autismo attraverso la lente del *capability approach*. Da questa riflessione emerge che i disturbi dello spettro autistico non devono essere considerati come una menomazione da curare, ma piuttosto come una delle caratteristiche della diversità umana di cui prendersi cura. Il benessere delle persone con autismo corrisponde a una valorizzazione del loro capability-set attraverso interventi focalizzati su un processo di adattamento creativo che promuove la loro agency².

Nel secondo capitolo viene presentato il programma educativo della *Philosophy for Children* riflettendo in che modo essa possa essere inclusiva e soprattutto se possa rappresentare una tipologia di intervento funzionale con persone dotate di autismo. Si ipotizza che nelle persone con autismo la pratica della *Philosophy for Children* possa favorire lo sviluppo della teoria della mente, migliorare le abilità sociali oltre che quelle di problem solving. Inoltre, può essere una metodologia utile all'insegnamento delle regole sociali implicite.

Infine, nel terzo capitolo viene riportata un'esperienza concreta realizzata in un ambulatorio territoriale specializzato nel trattamento di persone con disturbo dello spettro autistico. Nella realizzazione di questo progetto si è cercato di individuare dei punti di contatto tra ciò che si andava a proporre e

² Cfr. Bari, S., Tisci, R., Burlando, R., Keller, R. (2018). Caring for Autistic Adults. A Qualitative Analysis Under the Lens of Capability Approach.

gli obiettivi portanti che nell'ambulatorio, seguendo le indicazioni della Linea Guida 21, si vogliono raggiungere.

CAPITOLO 1

RIDEFINIZIONE DELLA DISABILITÀ: DALL'ICF AL CAPABILITY APPROACH

1.1. International Classification of Functioning

L'ICF (International Classification of Functioning) è una delle tre classificazioni dell'OMS collegata alla salute e al ben-essere, occupandosi di tutti gli aspetti della salute umana e delle componenti rilevanti per la salute e il ben-essere. Le altre due sono l'ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), che è la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, e l'ICHI (International Classification of Health Interventions) che invece riguarda gli interventi. Secondo l'OMS questi tre sistemi di classificazione dovrebbero essere utilizzati insieme.

L'ICF è un “ordinatore concettuale”, non uno strumento di valutazione, che fornisce un linguaggio comune per descrivere il funzionamento e la disabilità in relazione con i fattori contestuali ambientali e personali. Esso descrive le situazioni in cui vivono le persone³, non le persone stesse, perché la disabilità e il funzionamento sono dati dalla relazione, negativa o positiva, che un individuo con una condizione di salute, dove per essa si intende un continuum che va dal funzionamento alla disabilità, instaura con il contesto. Infatti, il linguaggio che viene utilizzato nell'ICF è neutrale: non è né orientato a sottolineare una mancanza né orientato a sottolineare una presenza di un'abilità.

“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

³ Cfr. Leonardi M. (a cura di), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002, p. 14.

riguarda diversamente perché diversi sono i fattori e le condizioni entro cui il funzionamento umano si manifesta e/o viene compromesso”⁴.

Il funzionamento e la disabilità sono termini ombrello per descrivere la risultante dell'interazione dinamica tra tutte le componenti prese in considerazione dall'ICF. Quest'ultimo visualizza l'attuale comprensione di questa interazione.

Nella figura a seguire (figura 1⁵) le frecce che collegano le varie dimensioni sono bidirezionali proprio perché queste si influenzano reciprocamente e sono in interazione tra loro.

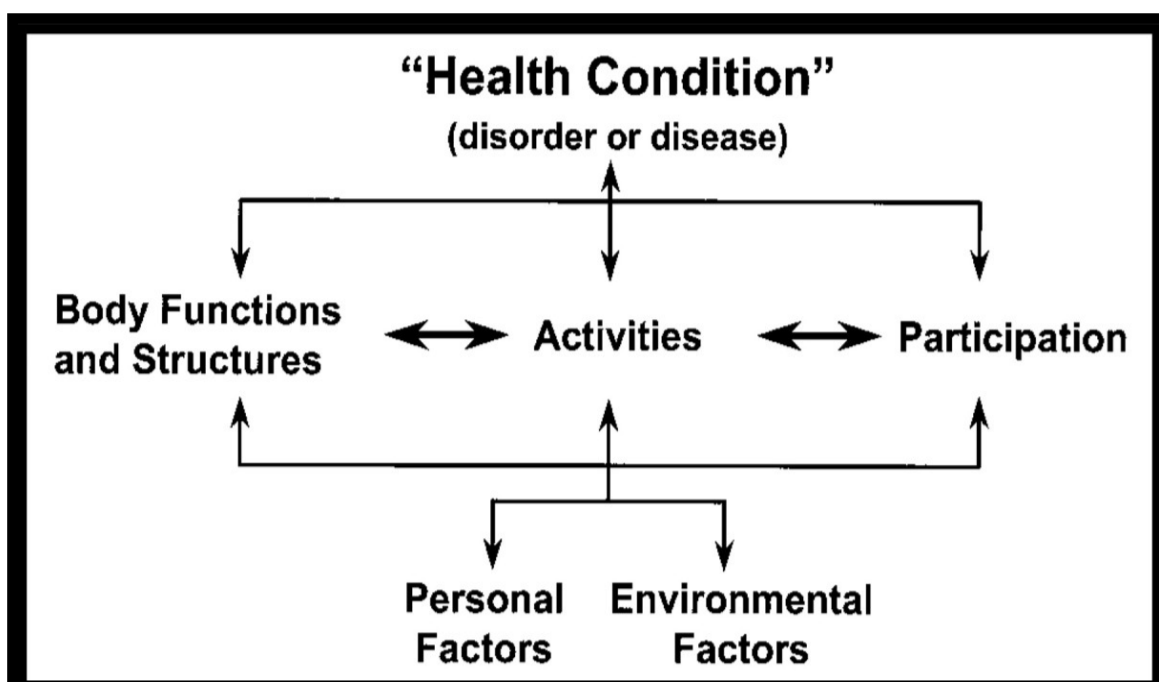


Figura 1: componenti dell'ICF

Le dimensioni che vengono tenute sotto controllo dall'ICF sono⁶:

- Strutture e funzioni corporee

Le funzioni corporee sono le strutture fisiologiche dei sistemi corporei, incluse quelle psicologiche. 'Corporeo' si riferisce all'organismo umano nella sua

⁴ Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2006, p. 113.

⁵ <https://jamesfliscudpt2017.wordpress.com/icf-enablement-model/> (12/08/2021).

⁶ Cfr. Leonardi M. (a cura di), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002, pp. 16 - 21.

interezza, includendo così anche il cervello. Per questo le funzioni mentali o psicologiche sono comprese nelle funzioni corporee. Le strutture corporee sono le parti strutturali o anatomiche del corpo come gli organi, gli arti e le loro componenti classificate secondo i sistemi corporei.

- **Attività**

Essa è definita come esecuzione di un compito o un'azione da parte di un individuo e rappresenta la prospettiva individuale del funzionamento.

- **Partecipazione**

È il coinvolgimento di una persona in una situazione di vita. Essa rappresenta la prospettiva sociale del funzionamento.

Nel primo caso, con i termini compito/azione, si sottolinea

“come l'agire sia connesso tanto ad una dimensione sociale quanto ad una dimensione intenzionale individuale di intervento sul mondo, che qualifica un'azione come 'compito'. Nel secondo caso, l'introduzione del concetto di 'coinvolgimento' comprende il prendere parte, l'essere inclusi o impegnarsi in un'area di vita, essere accettati o avere accesso alle risorse necessarie. L'attività e la partecipazione finiscono dunque per essere gli ingredienti fondamentali dell'integrazione della persona nel mondo, le dimensioni ineludibili in cui si manifesta il benessere dell'individuo nel suo stare al mondo”⁷.

Tutte queste costituenti sono in interazione con i fattori contestuali influenzandosi vicendevolmente (come mostrato dalla figura 1). I fattori contestuali sono i fattori che nell'insieme costituiscono l'intero contesto della vita di un individuo. Essi si suddividono in:

- **Fattori ambientali**

Essi si riferiscono a tutti gli aspetti del mondo esterno ed estrinseco che formano il contesto di vita di un individuo e, come tali, hanno un impatto sul funzionamento della persona. I fattori ambientali includono l'ambiente fisico e le sue caratteristiche, il mondo fisico creato dall'uomo, altre persone in diverse

⁷ Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2006, p. 115.

relazioni e ruoli, atteggiamenti e valori, sistemi sociali e servizi, e politiche, regole e leggi.

- Fattori personali

Per essi intendiamo la nostra età, genere, esperienze di vita, religione, cultura, motivazione, autostima ecc., che attualmente non sono classificati nell'ICF ma che gli utilizzatori possono inserire nelle loro applicazioni della classificazione. L'ICF è l'unica classificazione al mondo che tiene sotto controllo i fattori ambientali codificandoli. Esso dovrebbe essere in grado di creare armonia tra le strutture e funzioni corporee e i fattori contestuali.

“Questi costrutti vengono resi operativi utilizzando i qualificatori. Le funzioni e strutture corporee possono essere classificate attraverso cambiamenti nei sistemi fisiologici e in strutture anatomiche. Per la componente Attività e Partecipazione sono disponibili due costrutti: capacità e performance”⁸.

La performance è il qualificatore della partecipazione, mentre la capacità è il qualificatore dell'attività.

Dunque, la persona viene considerata come interazione tra le sue funzioni e strutture corporee e i suoi fattori personali. Le funzioni corporee sono le funzioni deputate all'utilizzo di abilità corporee, quindi le funzioni intellettive, sensoriali, motorie. Le strutture corporee, invece, sono quelle strutture che sono deputate alla possibilità di realizzazione delle funzioni. Funzioni e strutture corporee sono collegate fra loro. Noi siamo manifestazione delle nostre funzioni e strutture corporee, ma siamo anche in relazione con i nostri fattori personali, i quali ci descrivono come persona.

Questa relazione, nell'ICF, ci dà la capacità, cioè ciò che si è in grado di fare in un ambiente uniforme o standard ossia senza condizionamenti ambientali. La capacità è quindi l'abilità di eseguire un'azione o un compito senza l'influsso negativo o positivo da parte dell'ambiente. La capacità è un costrutto teorico; si tratta di potenziali e di normalizzazione di un comportamento e di contesti ipotetici. In realtà però, ci troviamo a agire in un contesto che può determinare

⁸ Leonardi M. (a cura di), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002, p. 15.

o il nostro funzionamento oppure la nostra disabilità. L'ambiente, così com'è costruito, ci offre una gamma di opportunità ovvero le cosiddette capability, che sono dei possibili funzionamenti. Tra questi l'individuo deve compiere una scelta per realizzare i propri funzionamenti in termini di performance. Perciò, da un lato abbiamo la capacità e dall'altro, alla fine di questo processo, abbiamo la performance, che nell'ICF è l'abilità di un individuo di eseguire un'azione o un compito con l'influsso negativo o positivo dell'ambiente. La performance è esattamente quello che una persona fa nel proprio contesto di vita.

Dall'ICF emerge che non si è in grado di stabilire il funzionamento di un individuo solo guardando la capacità o solo guardando la performance, ma bisogna guardare alla somma delle due perché è lì che si vede se un individuo funziona e sta bene. Si può dire che un individuo sta bene, quando nel suo mondo circostante incontra sempre un contesto che gli fa fare cose superiori alle sue capacità perché ciò significa che ha un contesto facilitante. Una persona che sperimenta performance superiori alla sua capacità un domani avrà come capacità quelle performance. Una persona che invece sperimenta performance sempre inferiori alle sue capacità è destinata a diminuirle, a inibirle e a non supportarle più. Per questo bisogna facilitare le performance superiori e sfidare le capacità facendo in modo che le persone possano stare bene, in quanto sfidate, dalla vita, a superarle. La performance migliore di oggi può diventare la capacità standardizzata di domani e così all'infinito.

Una diminuzione dell'attività e una restrizione della partecipazione aumentano la disabilità, mentre un aumento dell'attività e un allargamento della partecipazione diminuiscono la disabilità. Perciò risulta evidente che un deficit a livello di funzioni e strutture corporee rappresenta una menomazione ma non una disabilità, in quanto quest'ultima è data dalla relazione negativa che si crea tra un individuo con una condizione di salute e i fattori contestuali. In presenza di una menomazione ci si trova in una condizione di disabilità solo se si crea una relazione negativa e i fattori contestuali rappresentano quindi una barriera.

L'ICF può essere usato in tutti i settori e con tutte le fasce di età, e dovrebbe essere usato in modo da favorire l'empowerment delle persone in situazione di disabilità.

Inoltre, ha un'applicabilità culturale, cioè può essere utilizzato immediatamente in qualsiasi lingua ed è in grado di tenere sotto controllo le suddette dimensioni in qualsiasi cultura di riferimento perché è stato costruito anche con la finalità di creare delle reti tra paesi per scambiarsi le buone prassi proprio rispetto alle azioni intraprese per migliorare la salute delle persone.

Quello che alla fine si ottiene dall'ICF è il profilo di funzionamento di una persona. Perciò ha valenza progettuale dando indicazioni su come procedere per migliorare le condizioni di salute e di funzionamento della persona lavorando per potenziare i facilitatori e anche una particolare connotazione educativa in quanto consente di mettere in evidenza le potenzialità, i talenti delle persone e fare leva su di essi. L'ICF permette di lavorare sulle cosiddette abilità compensative.

Da questo modello emerge chiaramente la definizione del termine *disabilità* che sarà ulteriormente esplicitato nel paragrafo a seguire.

1.2. Che cos'è la disabilità?

La disabilità è meglio compresa come il risultato della relazione tra le caratteristiche dell'ambiente e la persona. In particolare, la disabilità rappresenta una relazione negativa che si crea tra un individuo con una condizione di salute, ossia con una menomazione, e un contesto che rappresenta una barriera al suo funzionamento⁹.

Oggi la disabilità non è più concepita come una conseguenza di una malattia, ma è concepita come un'interazione dinamica tra una persona con una condizione di salute e fattori ambientali e personali. La disabilità come

⁹ Cfr. Direzione Generale per l'Inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (a cura di), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, p. 5.

condizione dinamica è intesa come una condizione che non è fissa, cioè non è detto che la persona disabile nasca disabile e muoia disabile.

Il funzionamento e la disabilità sono due facce della stessa medaglia, cioè del costrutto della salute. È il contesto a determinare la natura della relazione che può essere positiva o negativa, quindi orientata o verso il funzionamento oppure verso la disabilità. Perciò, l'individuo ha una condizione di salute; la sua condizione di salute e di conseguenza il suo modo d'essere sono influenzati in modo positivo verso il funzionamento o in modo negativo verso la disabilità da una relazione con un contesto che ha determinate caratteristiche; se questo contesto ostacola la partecipazione di una persona, ci troviamo di fronte ad una disabilità; se questo contesto invece facilita la crescita, l'apprendimento, la partecipazione della persona, ci troviamo di fronte una condizione di funzionamento.

La disabilità, così concepita, mette in evidenza che in questo caso la valutazione del grado di disabilità o del grado di funzionamento va fatta non sullo specifico singolo individuo, ma sul contesto, sulla situazione, su quella relazione negativa che si crea.

“Intervenire sulla disabilità significa sempre dunque agire sulle potenzialità di azione e di partecipazione nei contesti di vita, modificando di volta in volta quei fattori che intervengono nel determinarla. [...] È proprio il contesto, quell'insieme di fattori personali e ambientali di cui parla l'ICF, che dà significato all'attività e alla partecipazione degli individui al vivere comune, consentendone l'integrazione”¹⁰.

La definizione di disabilità data dall'ICF rappresenta un buon punto di partenza per una ridefinizione tuttavia, non risulta essere sufficiente. Assumendo che ogni concetto influenza ed è influenzato dagli altri, si sta eliminando la possibilità di individuare connessioni causali.

“Se nessuna connessione precede le altre, e se nessuna si colloca in posizione almeno parzialmente asimmetrica rispetto alle altre, perde di senso la scelta di uno snodo sul

¹⁰ Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2006, pp. 117 - 118.

quale intervenire; o il sistema dei nessi viene riconfigurato in un colpo solo, oppure ogni misura riformatrice risulta inutile”¹¹.

Cercando di inserire il discorso sulla disabilità all’interno del framework teorico delle capability emerge quanto seguente:

“Una malattia di lunga durata, o una disabilità permanente, sollecitano un riorientamento gestaltico del nostro mondo. In termini di Agency e empowerment, i nostri confini soggettivi si restringono. Ciò tuttavia non comporta necessariamente che peggiori l’esperienza di vita che riusciamo a costruirci. Tra il “corpo biologico” che perde colpi e il “corpo vissuto”, s’insinua uno spazio di abilità, opportunità e potenzialità: il capability set. La malattia o la disabilità inducono o potrebbero sollecitare adattamenti creativi”¹².

Proseguendo con tale riflessione la definizione proposta è che

“La disabilità è l’intreccio tra un percorso che, generando una vulnerabilità personale, limita il proprio capability set, e un percorso di adattamento creativo, in termini di nuove abilità, opportunità e potenzialità”¹³.

Con questa ridefinizione di disabilità vorrei passare al prossimo paragrafo in cui viene esposto ed approfondito l’approccio delle capability.

1.3. *Capability approach*

Il *capability approach* è stato sviluppato dal filosofo ed economista Amartya Sen. Nell’elaborazione di tale approccio il suo intento prioritario è stato quello di fornire un quadro teorico alternativo del concetto di sviluppo umano e dell’analisi e della valutazione del concetto di povertà. Analizzando tali concetti, Sen arriva a creare una prospettiva diversa ed innovativa rispetto all’uguaglianza in termini di distribuzione. Tale riflessione sulla disuguaglianza risulta essere funzionale anche ad un ripensamento e ad una riformulazione dei concetti di disabilità, menomazione e inclusione, sia sul piano teorico sia su

¹¹ Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L’approccio delle capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori, 2010, p.39.

¹² Ivi, p. 53.

¹³ Ivi, p. 54.

quello operativo avanzando proposte innovative nell'ambito delle politiche sociali incentivando elementi di inclusione¹⁴.

Sen ritiene che l'uguaglianza si definisca e debba essere ricercata nelle capacità di ogni persona di perseguire e conseguire una condizione di benessere valutata e percepita tale dal singolo individuo e legata al raggiungimento degli obiettivi dello stesso. Pertanto, il *capability approach* determina uno spazio dedicato alla determinazione del benessere individuale e alla libertà che permette alla persona di realizzarlo.

All'interno di questo approccio vi è una differenziazione tra il concetto di funzionamento e di capacità; il funzionamento si caratterizza per il saper fare e gli stati dell'essere costitutivi della persona (come essere in buono stato di salute, essere nutriti, essere felici, avere autostima o sentirsi parte di una comunità). Mentre le *capabilities* hanno la funzione di rappresentare il grado di libertà di un individuo nel mettere in atto un determinato funzionamento, ossia, dal momento che le capacità possono essere viste anche come un insieme di vettori, la combinazione di funzionamenti che la persona può ambire ad assumere e che determinano una tipologia di vita o un'altra.

Infine, un altro elemento di fondamentale importanza è la libertà, la quale identifica le reali alternative che sono disponibili per una persona nel realizzare il proprio benessere. La figura 2 illustra gli elementi principali che denotano l'idea di benessere nel *capability approach*.



Figura 2: schema riassuntivo del *capability approach*

¹⁴ Cfr. Terzi, 2003, A Capability Perspective on Impairment, Disability and Special Needs: Towards Social Justice in Education pp. 9-10.

L'autore propone poi una distinzione tra *capabilities* e *basic capabilities* definendo queste ultime come un sottoinsieme di capacità, che si riferiscono alla libertà di compiere azioni necessarie alla sopravvivenza e a prevenire o sottrarsi ad una condizione di povertà. Sen specifica che questa distinzione ha rilevanza rispetto al contesto e che, inoltre, la selezione del *set* di capacità dovrebbe essere il risultato di un processo democratico di deliberazione, che includa al suo interno forme di consultazione popolare, ponendo l'attenzione sulle concezioni individuali di benessere¹⁵. Pertanto

“nel linguaggio che caratterizza l'approccio delle capacità, il benessere materiale inteso in senso tradizionale come disponibilità di risorse è sostituito da un'idea di “star bene” (well-being), ovvero da una condizione più estesa che include “cio che l'individuo può fare o può essere” a partire dai mezzi e dalle risorse a disposizione, e in relazione alle capacità delle persone di trasformare questi mezzi in realizzazioni, traguardi e risultati che esse intendono conseguire. E l'insieme di questi traguardi potenzialmente raggiungibili (spazio delle capacità o *capability set*) o effettivamente realizzati (spazio dei funzionamenti o *functionings*) che contribuisce, nel complesso, a determinare il benessere e la qualità della vita delle persone”¹⁶.

È un aspetto estremamente critico nei confronti dell'approccio tradizionale alla politica economica, il quale Sen definisce come approccio estremamente paternalistico in quanto si presume di sapere cosa è meglio per gli altri: più reddito, più beni di consumo. Sen invece afferma che il centro dev'essere la libertà personale ossia la libertà di definirsi come persona umana, di realizzare le proprie capacità, potenzialità trasformandole in *functioning* ovvero funzionamenti; ciò che si riesce a vivere concretamente.

“Ciò che un individuo può ricavare dai beni dipende da una pluralità di fattori e di condizioni individuali e ambientali (in senso lato) e dunque giudicare il beneficio personale soltanto in base alla quantità di denaro, di beni o di risorse a disposizione può risultare del tutto fuorviante. A parità di reddito, risorse o beni a disposizione, siamo in grado di ottenere livelli diversi di well-being a seconda delle capacità di

¹⁵ Ivi, pp. 12 -15.

¹⁶https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2011/07/Umanamente_Interno_Copertina_@.pdf (12/08/2021).

conversione di cui disponiamo che ci consentono di trasformare questo insieme di risorse in realizzazioni potenziali (l'insieme delle capacità indicate nel blocco intermedio della figura 1) o di funzionamenti effettivamente realizzati (il terzo blocco a destra nella figura 1). Fattori di conversione e scelte individuali sono dunque due elementi centrali all'interno di questo approccio. I fattori di conversione dipendono dalle nostre caratteristiche personali, quali l'età, il sesso, le condizioni fisiche e psichiche, le abilità e i talenti, oltre che dall'ambiente familiare, sociale, economico, naturale, culturale, politico-istituzionale circostante”¹⁷.

Da questo punto di vista potremmo dire che il *capability approach*, pur riconoscendo delle specificità, definisce in qualche modo che chiunque non sia corrispondente alla norma standard è una persona che non è pienamente libera di realizzare la sua pienezza esistenziale; che sia handicap, che sia emarginazione o povertà oppure che sia anche semplicemente l'età. L'approccio di Amartya Sen rappresenta in qualche modo l'apice del pensiero occidentale in senso liberal - progressista: il fulcro è la libertà personale intesa però come un impegno di tutti e un impegno necessario, altrimenti non la si raggiunge. Questa libertà ha un contenuto fondamentale ossia che deve potere decidere da se stessa che cosa vuole fare a differenza dell'approccio tradizionale che impone immediatamente un modello che è quello consumistico.

Concludendo si osserva quindi che il *capability approach* nasce per valutare aspetti economici del benessere tuttavia, può essere applicato anche alla qualità di vita delle persone con disabilità. Tale approccio permette l'analisi della diversa abilità considerando l'handicap come una delle tante differenze tra le persone. Per tale motivo si ritiene che l'approccio delle capacità possa fornire un quadro adatto a concettualizzare il benessere e la qualità di vita delle persone con autismo soprattutto per la visione del benessere abbracciata da questo approccio.

Prima di approfondire la valutazione del benessere delle persone con autismo attraverso la lente dell'approccio delle capacità, è necessario chiarire che cosa

¹⁷ *Ibidem*.

si intenda per spettro autistico. Di seguito quindi un breve excursus di quelle che sono le particolarità delle persone dotate di autismo.

1.4. Le abilità dello spettro autistico

1.4.1. Perché si parla di spettro?

L'autismo non è una malattia ma viene definito come una **condizione!** La persona con le caratteristiche dello spettro autistico ha un funzionamento diverso da quello delle persone cosiddette «TIPICHE».

Oltre all'aspetto genetico, sempre di più sta prendendo piede il ruolo dell'ambiente inteso proprio come sostanze inquinanti che vanno ad attivare il patrimonio genetico di una persona, quindi quello che viene chiamato ruolo epigenetico, andando ad attivare già durante lo sviluppo fetale quelle che poi si esprimeranno dopo come caratteristiche dell'autismo.

L'autismo, proprio perché è articolato lungo uno spettro, si mostra da forme molto più compromesse in cui troviamo anche una compromissione del linguaggio, la presenza di disabilità intellettiva, a delle forme che apparentemente hanno sì un buon funzionamento dell'intelligenza logica tuttavia, manifestano una compromissione del funzionamento sociale.

L'attuale concezione del DSM-5 distingue diversi livelli di funzionamento:

1. Livello 1: Richiede supporto;
2. Livello 2: Richiede supporto sostanziale;
3. Livello 3: Richiede supporto molto sostanziale.

Cosa accomuna le persone con autismo?

Le due caratteristiche che accomunano le persone con autismo sono:

- Difficoltà nella comunicazione e interazione sociale;
- Interessi e comportamenti ristretti, ripetitivi e stereotipati.

In generale, si tratta di un modo “diverso” dal nostro di apprendere e dare senso alle cose. Ci troviamo quindi di fronte ad un diverso stile cognitivo che ci

porta a dover sviluppare una particolare forma mentis. E come ci ricorda Temple Grandin: “Abbiamo bisogno di tutti i tipi di mente”.

In ogni caso sono presenti delle particolarità o caratteristiche che lo rendono qualitativamente differente dal funzionamento delle persone senza autismo (con ritardo o con sviluppo tipico).

Vediamo ora nello specifico in che cosa consiste la diversità:

- *Letteralità* ossia le persone con autismo sono ancorate ad aspetti “percettivi” delle informazioni cogliendo prevalentemente il significato letterale del linguaggio. Questo rende più difficoltoso farsi un’idea del punto di vista dell’interlocutore ed effettuare “astrazioni” oltre che cogliere i giochi di parole, le metafore, l’ironia, i sottintesi.
- *Deficit nell’intuizione psicologica*: Mancanza di «sesto senso». I problemi cominciano quando la routine cambia o quando ci si aspetta che uno applichi il buon senso per far fronte ad una circostanza imprevista: “il buon senso è ovvio per voi ma non per noi” (Matthew Griffin).
- *Deficit nella Teoria della Mente*. Le persone con autismo hanno in genere difficoltà a farsi un’idea di ciò che gli altri stanno pensando, delle aspettative degli altri, del loro punto di vista. Questo li priva di una immediata comprensione del “potere” della comunicazione, come è intesa dalle persone tipiche, ovvero della comprensione degli effetti della comunicazione sugli altri e, insieme alla comprensione letterale del linguaggio, rende difficoltosa la conversazione anche per le persone verbali.
- *Bisogno di costanza e routine*. Riconoscendo alcuni oggetti, situazioni o persone solo se identici a ciò di cui si è già fatto esperienza, le persone con autismo preferiscono in genere ambienti “ordinati” e sono legati a *routines*. Questo non significa che preferiscano attività monotone, bensì che preferiscono le regole e le situazioni chiare.

“Se il soggiorno si presentava in un certo modo, se il sole filtrava attraverso le tende, il portacenere era sul tavolo vicino al giornale e Kersin tornava a casa dalla scuola, allora io credevo che il giorno dopo tutto avrebbe dovuto presentarsi allo stesso modo, per far sì che Kersin tornasse da scuola. Semplicemente doveva essere così; spesso quadrava molto bene... [...] Non c’era nessuna carica magica in questi pensieri; al

contrario, erano più che concreti, perché tutto quello che vedevo era più o meno ciò che accadeva. Le volte che le mie teorie erano “sabotate” e il risultato non era quello che mi aspettavo, ne creavo di nuove. Doveva esserci un modo per capire il mondo!”
(Gunilla Gerland)

- *Difficoltà nella comprensione delle emozioni*
- *Interessi “speciali”*
- *Alterazioni sensoriali* che può comprendere uno solo o più dei seguenti aspetti:
 - Insofferenza a livello sensoriale
 - Impossibilità a selezionare/escludere informazioni sensoriali in ingresso
 - Difficoltà a spostare l'attenzione da uno stimolo all'altro
 - Difficoltà a processare più di uno stimolo alla volta. Le persone con autismo affermano di “funzionare” “su un canale alla volta” (“mono”) e di avere la necessità di tempi di latenza e di elaborazione particolarmente estesi.
 - Difficoltà a comprendere e seguire indicazioni di tipo verbale.
 - Difficoltà nel mantenere l'attenzione sulla richiesta.
 - Impossibilità a condividere spazi dove sono presenti odori particolari (mensa).
 - Selettività alimentare che consiste in un'anomalia dell'alimentazione che comporta una forte rigidità nelle scelte alimentari, ossia l'assunzione di un numero limitato di alimenti, spesso meno di cinque cibi, accompagnata da una scarsa accettazione di cibi nuovi da mangiare.
 - Scarsa o eccessiva percezione del dolore.
- *Deficit nella coerenza centrale.* Con ciò si intende la difficoltà a prendere in considerazione il contesto, dal quale si ricava l'informazione. Gli individui con autismo tendono ad elaborare le informazioni ad un livello locale, «focalizzato sui dettagli», in modo distaccato dal contesto di riferimento (iperselettività).

- *Deficit nelle funzioni esecutive.* Quest'ultime servono a definire gli scopi (perché), pianificare (come), guidare l'esecuzione delle azioni, rimanere focalizzati e concentrati sullo scopo, sul piano, sul compito, inibendo stimoli e comportamenti divergenti.

Tuttavia, è di fondamentale importanza vedere la persona con autismo non solo dal punto di vista della diagnosi ma soprattutto dal punto di vista delle abilità, quelle che sono i talenti della persona. La persona con autismo è una persona che possiede delle caratteristiche molto positive: tenacia, sincerità, moralità, capacità di portare avanti un suo interesse con grande caparbia. Queste caratteristiche, anche la ripetitività ad esempio, vanno utilizzate in maniera positiva, come risorsa. Pertanto, le caratteristiche sopraelencate in realtà diventano delle particolarità che, trasformate in ambito abilitativo, sono funzionali.

1.4.2. L'autismo secondo il capability approach: un modo diverso di muoversi nel mondo

“Questo modello, concentrandosi sui “beings and doings that an individual has reason to value”, sposta il focus dalle specificità della situazione della disabilità (nel caso dell'ICF le funzioni corporee, le attività e la partecipazione) alla ricerca dell'uguaglianza in termini di possibilità e scelte. In questo senso, quindi, questo approccio è connesso ad una teoria di giustizia (Sen, 2006; Nussbaum, 2006)”¹⁸.

In altre parole,

“La persona con disabilità attraverso un approccio di teoria della giustizia orientato alle capability - sia che la disabilità provenga da problemi fisici, mentali o restrizioni imposte dalla società - riceve immediate attenzioni con politiche sociali che non avrebbe avuto attraverso altri approcci da quello utilitarista alla teoria della giustizia sociale di Rawls, e all'economia del benessere basata sulla ricchezza”¹⁹.

¹⁸ Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori, 2010, p. 10.

¹⁹

Secondo il *capability approach*, infatti, il benessere delle persone è intrinsecamente multidimensionale e ogni dimensione rilevante è unica e incommensurabile con qualsiasi altra. Tutti gli esseri umani, e specialmente le persone autistiche, possono sperimentare livelli di benessere molto bassi su alcune dimensioni e molto alti su altre. Gli approcci unidimensionali al benessere non possono cogliere questo aspetto fondamentale. Per esempio, secondo le teorie tradizionali del benessere, che considerano il prodotto interno lordo come unico indicatore di benessere, la qualità della vita di una persona autistica ad alto reddito sarebbe superiore a quella di una persona neurotipica a basso reddito anche se quest'ultima ha la possibilità di accedere a molte opportunità che sono inaccessibili (o scarsamente accessibili) alla persona con autismo. Inoltre, quest'ultima potrebbe aver bisogno di una maggiore quantità di risorse e beni per raggiungere lo stesso livello di benessere una persona neurotipica²⁰.

Altro aspetto importante è che l'attenzione si sposta dalle cause della disabilità alle conseguenze che la disabilità impone sulle biografie e sulle esperienze quotidiane delle persone, ossia su come la disabilità impatta sul *capability set*.

Come suddetto, in questa prospettiva l'autismo può essere incluso tra le differenze che caratterizzano il genere umano. Pertanto, si riconosce che ciascuno ha dei bisogni speciali e per prenderne atto risulta essere necessario il coinvolgimento delle persone stesse. Tuttavia, ci sono alcuni casi - come quelli di persone con gravi disabilità intellettuali - in cui il coinvolgimento è molto difficile, se non addirittura impossibile. In questi casi dobbiamo spostare il focus dell'analisi dagli individui alle relazioni tra gli individui e i loro *caregiver*²¹.

“Il set di *capability* di queste persone è quindi determinato dai loro fattori di conversione, ma spesso ancor di più dalle *capability* dei loro genitori o *caregiver*. In

²⁰ Cfr. Bari, S., Tisci, R., Burlando, R., Keller, R. (2018). *Caring for Autistic Adults. A Qualitative Analysis Under the Lens of Capability Approach*.

²¹ *Ibidem*.

situazioni di questo tipo, le “capability esterne” o E-capabilty - ossia quelle derivanti da una relazione umana informale (Foster e Handy, 2008) - possono giocare un ruolo centrale, rivelandosi fondamentali e strumentali per il soddisfacimento delle capability di base²².

Come sottolineato da Sen, infatti, essere un detentore di capabilities non significa solo avere più potere per migliorare la propria vita; significa anche avere più potere per migliorare la vita degli altri esseri umani.

Nell’articolo *Caring for Autistic Adults. A Qualitative Analysis Under the Lens of Capability Approach* di Stefania Bari, Rossella Tisci, Roberto Burlando e Roberto Keller viene presentato uno studio da loro condotto. La prima fase era finalizzata ad individuare i bisogni principali delle persone con autismo e delle loro famiglie attraverso delle interviste (Torino città e provincia). In una seconda fase sono stati coinvolti anche operatori, soprattutto educatori professionali, che appunto si prendono cura di persone autistiche e fungono da supporto ai loro familiari.

Le famiglie hanno riferito che, per garantire il diritto a una vita dignitosa, tutti gli esseri umani (disabili e non) dovrebbero avere diritto alle seguenti opportunità (capacità): attività lavorative (70%); identità (39%); relazioni sociali (24%); amore e cura (20%); vita e salute (20%); istruzione e formazione (17%); tempo libero e attività sportive (9%); tempo - autonomia (9%); alloggio e ambiente (8%); partecipazione (8%); rispetto (8%); integrità del corpo e sicurezza (6%) e spiritualità (2%).

Gli operatori di sostegno all’autismo hanno menzionato capacità simili: attività lavorative (79%); relazioni sociali (74%); istruzione e formazione (63%); amore e cura (58%); tempo - autonomia (58%); identità (47%); vita e salute (37%); rispetto (16%); tempo libero e attività sportive (10%); partecipazione (10%) e rifugio e ambiente (5%).

²² Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L’approccio delle capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori, 2010, p. 14.

Questa ricerca mette in evidenza come l'approccio delle capacità incoraggi a ripensare gli interventi rivolti alle persone autistiche passando dalla cura all'assistenza, al fine di trasformare la persona con autismo da paziente bisognoso di trattamenti medici a un agente alla ricerca del proprio benessere. Pertanto, in questa prospettiva, i disturbi dello spettro autistico non devono essere considerati come una menomazione da curare, ma piuttosto come una delle caratteristiche della diversità umana di cui prendersi cura. Il benessere delle persone con autismo corrisponde a una valorizzazione del loro capability-set attraverso interventi focalizzati su un processo di adattamento creativo che promuove la loro agency²³.

In questa sede una possibile tipologia di intervento è stata individuata nella *Philosophy for Children* in quanto si ritiene che rappresenti un'efficace metodologia inclusiva e che possa promuovere al contempo lo sviluppo dell'autonomia della persona e quello della partecipazione sociale, due aspetti fondamentali messi in evidenza anche dalla suddetta ricerca.

²³ Cfr. Bari, S., Tisci, R., Burlando, R., Keller, R. (2018). Caring for Autistic Adults. A Qualitative Analysis Under the Lens of Capability Approach.

CAPITOLO 2

PHILOSOPHY FOR CHILDREN COME METODO INCLUSIVO

2.1. *Filosofare: un esercizio mentale*

Matthew Lipman fu un pensatore americano il quale, negli anni Settanta, fondò quella che oggi è conosciuta come *Philosophy for Children*. La base concettuale della sua concezione filosofica e pedagogica è l'educare, fin dalla tenera età, al pensiero critico.

Da buon filosofo uno degli interrogativi che si è posto Lipman è stato: “*Che cosa costituisce il pensiero?*”. I filosofi stessi non sono arrivati ad una definizione condivisa di pensiero.

“Considerare pensiero e ragione come obiettivi dell'educazione, solleva numerosi interrogativi, che corrispondono all'esigenza di fornire basi e giustificazioni filosofiche, psicologiche e pedagogiche a questa difficile impresa”²⁴.

Ciò significa scegliere una tra le diverse immagini del pensare a cui corrispondono idee di conoscenza conforme. Pertanto, possiamo dire che “Educare alla ragione è una scelta di senso globale che ogni generazione fa rispetto a se stessa ed al suo futuro, assumendosi il carico di pensare e far pensare gli individui entro un orizzonte di valori umani diversificati ma coerenti in se stessi”²⁵.

Un contributo interessante a questo proposito è quello di Morin, il quale propone una riforma del pensiero che definisce la “testa ben fatta”. Questa espressione si rifà alla principale finalità dell'insegnamento formulata da Montaigne: “è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena”. Con “testa ben fatta” si intende sottolineare l'importanza di disporre un'attitudine generale al *problem solving* oltre che la capacità di creare collegamenti tra i

²⁴ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori Editore, 2006, p. 5.

²⁵ Ivi, p. 6.

saperi dandoli un senso. Dunque, il compito dell'educazione è quello di favorire l'attitudine generale della mente di porre e trattare i problemi e al contempo stimolare il pieno impiego dell'intelligenza generale²⁶.

Da sempre è stata ed è tutt'ora la filosofia ad occuparsi di concetti come pensiero, idee, ragione. Una disciplina che verte sui grandi interrogativi della conoscenza e della condizione umana. La vera natura di filosofia si nasconde dietro alla metafora del viaggio, del cammino; è una ricerca continua dell'essere e della verità. Tuttavia, anche qui non sarà possibile stabilire una definizione univoca di filosofia in quanto, come spiega Heidegger, con la domanda "Che cos'è la filosofia?"

"[...] tocchiamo un tema molto vasto, cioè esteso. Perché vasto, sembra destinato a restare indeterminato, perché indeterminato, può essere trattato dai punti di vista più diversi. In ogni caso giungeremo comunque a qualche risultato. [...] Dobbiamo perciò cercare di determinare in modo più preciso la domanda. Così facendo daremo una direzione stabile al nostro colloquio; lo porremo perciò stesso su un cammino. Dico: su *un* cammino. Infatti, diamo per scontato che non si tratti certamente dell'unico cammino. [...] Il cammino che dobbiamo percorrere deve perciò essere di tale natura e muoversi in una direzione siffatta che ciò di cui la filosofia tratta ci riguardi direttamente, ci tocchi e in verità ci tocchi nella nostra essenza"²⁷.

Ed è questa la grande peculiarità della filosofia, ossia il fatto di non darci mai delle risposte definitive e certe ma, ponendoci nuovi interrogativi e dubbi, ci porta a metterci in discussione cercando nuove risposte. In altre parole, ci invita a pensare in libertà ed autonomia.

Tali potenzialità della filosofia vanno incentivate superando l'idea comune che si tratti di una pratica per pochi eletti. Questo è ciò che propone il curriculum della *Philosophy for Children* di Lipman, ovvero l'idea che la pratica del filosofare sia per tutti; una metodologia che sostiene bambini e adulti a pensare in modo autonomo, riflessivo e auto-correttivo. "La mia definizione di pensiero

²⁶ Cfr. Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Milano, Cortina Editore, 2000, p. 13.

²⁷ Heidegger M., *Che cos'è la filosofia?*, Genova, Il Melangolo, 1981, pp. 9 - 11.

“complesso” [...] suggerisce un pensiero che pensa al proprio modo di pensare mentre, allo stesso tempo, pensa ad altre cose”²⁸.

Pertanto, la *Philosophy for Children* propone di assumere la filosofia non tanto come contenuto dell’insegnamento quanto piuttosto come metodo per stimolare il pensiero critico, la riflessione e il dialogo. Individua dunque nella filosofia un *medium* privilegiato per un apprendimento significativo come spiega anche Santi:

“Le abilità di pensiero vengono sviluppate e favorite dall’indagine filosofica che ha luogo nella comunità di ricerca, poiché in essa sono attivati processi di pensiero complessi che coinvolgono direttamente. Col filosofare si agisce così indirettamente sul pensiero pur avendoci direttamente a che fare; si opera *per* le abilità di pensiero lavorando *con esse*”²⁹.

Dunque “L’idea di fondo è che anche il bambino è ‘capace di filosofare’, se inserito in una ‘comunità di ricerca’ che ‘filosofa’ su ciò che la circonda”³⁰. E come ricordano Aristotele e Platone, la filosofia nasce proprio dalla meraviglia, ed è proprio tale meraviglia, lo stupore di fronte a ciò che è, che dà al bambino la capacità e il diritto di filosofare. Il fine della *Philosophy for Children* quindi non è quello di trasformare i bambini in piccoli filosofi, ma quello di insegnare loro a pensare meglio.

Vediamo ora le tre dimensioni fondamentali del pensiero complesso teorizzate da Lipman.

2.1.1. *Pensiero critico*

Secondo Lipman il pensiero critico “è quel pensiero che facilita il giudizio perché fa ricorso ai criteri, è auto-correttivo ed è sensibile verso il contesto”³¹.

²⁸ Striano M., *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, pubbl. in “Scuola e città”, n. 1/2000.

²⁹ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori Editore, 2006, p. 127.

³⁰ Santi M., *Conversazione con Matthew Lipman*, in Cosentino A., *Filosofia e formazione*, p. 48.

³¹ Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e pensiero, 2005, p. 232.

Rispetto a questo M. Santi evidenzia come

“di fatto la riflessione critica non è altro che un pensare allenato al giudizio consapevole; un pensare che nel giudicare si assume l’impegno e la responsabilità di indagare, ogni volta e coerentemente, limiti e potenzialità delle affermazioni fatte e di vagliare il peso e la correttezza delle giustificazioni addotte per sostenerle”³².

Con facoltà di giudizio si intende la capacità di formarsi delle opinioni ragionevoli e di compiere una valutazione oltre che essere in grado di arrivare a delle conclusioni autonomamente. Santi collega poi il pensiero critico “a tutti quei processi mentali di elevato livello che stanno alla base dell’elaborazione, costruzione e revisione dei giudizi”³³. La capacità di compiere un giudizio racchiude quella di risolvere problemi, effettuare una scelta tra diverse posizioni nonché di apprendere concetti nuovi.

Santi continua evidenziando che la complessità del *giudicare* non è nient’altro che la stessa del *ragionare* in cui tutto è rilevante: il contenuto, il contesto così come il soggetto che pensa quanto l’ascoltatore, la struttura quanto il processo.

“Per questo giudizio e ragionamento vanno riconosciuti non solo come determinazioni del pensiero, ma anche come costruzioni del linguaggio, dell’esperienza, della comunicazione, della più autentica creatività umana”³⁴.

Infatti, lo stesso Lipman sottolinea come criticità e creatività in realtà non sono altro che due aspetti dello stesso processo intellettuale complesso. Pertanto, il pensiero complesso, inteso come pensiero generativo, porta alla costruzione-creazione di visioni alternative del mondo.

L’autore propone una triplice attribuzione al pensiero critico-creativo, ovvero:

- a. Si basa su criteri;
- b. È sensibile al contesto;
- c. È auto-correttivo.

La *Philosophy for Children* è auto-correttiva in quanto implica una ricerca basata sulla comunità. Nel concreto ciò significa che praticando *Philosophy for*

³² Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori Editore, 2006, p. 72.

³³ Ivi, p. 73.

³⁴ *Ibidem*.

Children o in generale un'attività d'indagine, bisognerebbe abituarsi a riconoscere gli errori propri e altrui nel pensiero, quindi rilevare le incoerenze, gli errori logici e le assunzioni scorrette. Questo aiuta ad accettare anche positivamente la critica al proprio pensiero. Inoltre, come osserva lo stesso Lipman, viene dato grande rilievo al pensiero sensibile verso il contesto: “Senza la coscienza delle sfumature che distinguono qualitativamente le situazioni individuali, il pensiero erra in direzione dell'incontenibile costruzione di teorie e della maniacale deduzione dai principi”.

L'unicità del contesto va adeguatamente rispettata e quindi la sensibilità verso il contesto è vincolante nell'applicazione delle regole che devono risultare appropriate alla situazione data. Promuovendo un tipo di pensiero che sia auto-correttivo e sensibile al contesto, al tempo stesso si incrementa l'attività di pensiero che si muove verso giudizi formulati sulla scorta di criteri. Rispetto a questo Lipman sostiene che “un pensiero che conduce alla formulazione di giudizi è un pensiero pratico”. Secondo l'autore il criterio è uno strumento del giudizio, infatti nella *Philosophy for Children* viene data grande importanza a formulare giudizi sulla base di criteri. Quando viene introdotto un qualsiasi concetto filosofico, solitamente si fornisce degli esercizi in cui tali concetti vengono analizzati, ovvero tradotti in comportamenti pratici. Pertanto, si ritiene che il pensiero critico sia un pensiero necessariamente fondato su criteri i quali vengono poi trasformati in comportamenti pratici attraverso un confronto che avviene durante la discussione nella comunità di ricerca.

Lipman sostiene che “ciò che trattiene il pensiero critico dal diventare fanaticamente rigoroso è la sensibilità per l'applicazione in contesti altamente diversificati, così come pure la costante attenzione verso se stesso mentre bada ai contenuti, in modo tale da procedere sempre in modo auto-correttivo”.

Riassumendo quindi possiamo dire che grazie alla sua metodologia incentrata sulla “comunità di ricerca”, la *Philosophy for Children* mira a garantire l'impegno dei partecipanti verso uno sviluppo auto-correttivo del pensiero interiorizzando il processo dialogico della discussione di gruppo. Inoltre, attraverso i materiali del *curriculum*, questo programma consente agli alunni di apprendere ad applicare e ad appellarsi a criteri rilevanti ed efficienti,

rendendoli sensibili all'unicità qualitativa di situazioni particolari e questo, secondo Lipman, è indispensabile per maturare giudizi appropriati ³⁵.

Passiamo ora ad un'altra importante dimensione del pensiero umano che è quella della creatività.

2.1.2. *Pensiero creativo*

Un'altra componente fondamentale da integrare con il pensiero critico è il pensiero creativo (*creative thinking*). Infatti, come già riportato, criticità e creatività possono essere intese come due dimensioni del medesimo processo intellettuale che si influenzano e supportano vicendevolmente, essendo la prima promotrice della ricerca e la seconda fautrice di una problematicità che rende la ricerca sempre aperta, non conclusa. Lipman sottolinea come la meraviglia è, prima di tutto, di noi stessi, dei nostri corpi, delle nostre menti e del mondo, che stimola il nostro domandare ed è proprio questo domandare che stimola la nostra ricerca.

Il pensiero creativo è un pensiero produttivo in quanto è in grado di individuare delle soluzioni di fronte a situazioni problematiche ricorrendo all'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” ³⁶.

Inoltre, il *creative thinking* è un pensiero *amplificativo*, ovvero non solo in grado di espandere il nostro pensiero “ma anche la nostra capacità di pensare in maniera espansiva”³⁷, e anche *maieutico* in quanto deduttivo e capace di estrarre il miglior pensiero possibile.

³⁵ Cfr. Lipman M., *Philosophy for Children e pensiero critico*, in *CRIF-Bollettino*, N° 2-3/1995.

³⁶ Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e pensiero, 2005, p. 271.

³⁷ *Ibidem*.

Si può dunque concludere che i pensatori creativi tendono ad essere scettici, radicali, sempre alla ricerca di nuovi modi di organizzare i rapporti tra le cose individuandone delle peculiarità, caratteristiche stesse del pensiero creativo:

- A. Originali.
- B. Produttivi.
- C. Fantasiosi.
- D. Indipendenti.
- E. Sperimentali.
- F. Olistici.
- G. Espressivi.
- H. Impegnati nell'auto-trascendenza.
- I. Sorprendenti.
- J. Generativi.
- K. Maieutici.
- L. Inventivi.
- M. Unici.

Terza dimensione fondamentale del pensiero complesso teorizzata da Lipman è quella valoriale, che lui definisce *caring thinking*, dimensione che conferisce direzionalità e senso alla criticità e creatività del processo razionale.

2.1.3. *Il pensiero caring*

Quello che Lipman definisce *pensiero di livello superiore* è un nuovo concetto di pensiero, ovvero una combinazione di pensiero logico e creativo, che si completa con una terza dimensione rappresentata dal pensiero orientato al valore³⁸. Infatti, il *caring thinking* è concepito come la risultante della fusione tra pensiero emotivo e pensiero cognitivo.

L'opinione corrente, afferma il filosofo, ritiene che i sentimenti non siano espressione del pensiero. L'attività di pensiero viene circoscritta al solo aspetto

³⁸ Cfr. Lipman M., *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, Prima pubbl. in "Inquiry", Vol. XV, n. 1/1995, trad. ita. Di Cosentino A., pubblicata in "Comunicazione filosofica", n. 3.

cognitivo, mentre la dimensione affettiva sarebbe invece l'insieme degli stati psicologici che possono precedere, accompagnare o seguire le operazioni di pensiero³⁹.

Lipman invece attribuisce un ruolo fondamentale alle emozioni sottolineando che esse siano in grado di accrescere la consapevolezza e di influenzare i nostri giudizi sia valutativi sia di classificazione. Il filosofo, facendo riferimento a M. Nussbaum, afferma che le emozioni non sono mere reazioni fisiologiche ma rappresentano “forme di giudizio valutativo”⁴⁰. Essendo un pensiero che “assegna valore al valore” il pensiero *caring* si configura in prima istanza come *valutativo*, istituendo un sistema di valori da cui ricavare giudizi e consentendo di selezionare ciò che si ritiene importante in uno specifico contesto. Come osserva Lipman:

“quando pensiamo valorialmente, prestiamo attenzione a ciò che riteniamo importante, a ciò a cui badiamo, a ciò che domanda, richiede o ha bisogno di essere pensato da noi. [...] Pensare a ciò che si può fare nel mondo significa dover tenere in conto l'impatto ambientale dell'azione [...] il pensiero orientato al valore non si ferma alla semplice classificazione; deve costruire graduatorie, assegnare priorità, distinguere ciò che è urgente da quello che non lo è”⁴¹.

Il filosofo distingue diverse forme di pensiero orientato al valore⁴²:

A. *Pensiero valutativo*: valutiamo qualcosa per le relazioni che contiene, ossia lo apprezziamo nel senso che prestiamo attenzione a ciò che ha importanza. Ad esempio, valutare un regalo vuol dire valutare l'oggetto donato in relazione alle emozioni che chi ce lo dona esprime nei nostri confronti. Il regalo ha un valore in quanto stabilisce dei legami tra il nostro comportamento, le nostre emozioni e quelli del donatore.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, trad. ita. A cura di Scognamiglio R., Bologna, il Mulino, 2004, p. 40.

⁴¹ Lipman M., *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione*, p. 36.

⁴² Cfr. Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e pensiero, 2005, pp. 287 - 292.

- B. *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 questa relazione 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, vediamo come l'educazione del pensiero affettivo, un'educazione delle emozioni sta alla base di un'educazione morale. Quest'ultima ha infatti il compito di formare cittadini capaci di convivere in una società democratica.
- C. *Pensiero attivo*: si presenta come un pensiero che è mosso dalla cura; tenta di preservare ciò a cui dà valore. Ogni giudizio è espressione della persona che lo formula, dunque è una valutazione del proprio mondo. Pertanto, un'azione è un pensiero conservativo o innovativo ma in entrambi i casi rappresentano un orientamento al valore.
- D. *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 sulla 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 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.

Nella nostra epoca, in cui si parla di analfabetismo emotivo, gli studi di Lipman sono di grande attualità in quanto “avere il sostegno delle nostre emozioni significa conoscere la complessità di ciò che avviene nel rapporto fra noi, gli altri e l'ambiente”⁴³.

Nel 1990 Salovey e Mayer definiscono l'intelligenza emotiva come “la capacità di monitorare le proprie e le altrui emozioni, di differenziarle e di usare tali informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni” evidenziando la consapevolezza di sé oltre che la motivazione, l'empatia e la capacità di gestire le relazioni sociali, che essa racchiude al suo interno⁴⁴.

Tale abilità presuppone la conoscenza di sé, dunque dei propri punti di forza e dei propri limiti.

Dopo questo breve excursus dei presupposti e fondamenti di tale programma educativo, ci soffermeremo ora sull'itinerario pratico delle sessioni del programma, quindi di quali fasi sono composte e come si svolgono.

2.1.4. La pratica della *Philosophy for Children*

Lipman e Sharp individuano nella “Comunità di ricerca” il contesto in cui praticare la *Philosophy for Children*. Essa è intesa come uno spazio di confronto, in cui confluiscono punti di vista diversi, in una prospettiva dialogica ed in cui è favorito lo sviluppo del pensiero complesso in una dimensione

⁴³ Malena B.A., *La Philosophy for Children (P4C) per lo sviluppo delle capacità cognitive complesse*, Torino, Amazon Italia Logistica, p. 16.

⁴⁴ Cfr. *Ibidem*.

interindividuale e poi interiorizzato su un piano intraindividuale. Dunque, la comunità di ricerca, disposta solitamente in cerchio, costituisce sia il setting operativo sia l'insieme dei comportamenti che i membri mettono in atto. Inoltre, è prevista la partecipazione del cosiddetto *facilitatore*, ossia colui che ha il compito di condurre o meglio, facilitare il dialogo dandoli una direzione tuttavia senza esprimere un giudizio rispetto agli interventi. Ci si trova quindi in una relazione di co-ricercatori.

La *Philosophy for Children* può essere considerata una vera e propria pratica filosofica; il curriculum si presenta come un insieme di racconti rivolti a diverse fasce d'età. In tali testi, appositamente ideati per il programma, vengono illustrate situazioni ed esperienze da cui emergono problemi di ordine filosofico. Il curriculum si articola in sette racconti, ciascuno accompagnato da un manuale per gli insegnanti e dedicato ad una fascia d'età precisa. I racconti sono caratterizzati dal dialogo in senso socratico, infatti non contengono tesi o indicazioni normative ma piuttosto portano a porsi interrogativi, problemi e ad analizzarli da diversi punti di vista esplicitando l'implicito in ognuno. L'analisi riguarda problemi specifici, ad esempio l'atteggiamento verso gli animali (è possibile amarli e al contempo mangiarli?), tuttavia alla luce di criteri generali di valutazione (intenzioni e conseguenze, regole e criteri, circostanze e giudizio etico ecc.). Didatticamente parlando si può osservare che

“Quello che si ottiene è una sorta di duplicità simmetrica: il racconto presenta una “comunità di ricerca” attraverso la finzione narrativa e il gruppo classe si avvia, sulle tracce della funzione, a diventare una reale “comunità di ricerca”, interiorizzando gradualmente i modelli di comportamento, le procedure, lo stile dei personaggi. In tal modo il trasferimento delle competenze dal libro allo studente è simile ad un tirocinio pratico il quale prende l'avvio dall'esercizio di determinate abilità in contesti concreti e anche impegnativi e si muove poi, con l'aiuto del docente, verso la riflessione astratta”⁴⁵.

⁴⁵ Cosentino A., *La “Philosophy for Children” come progetto educativo*, in De Rose M. (A cura di), *Filosofia e ricerca didattica. Proposte e nuovi itinerari formativi*, Bari, IRSSAE Puglia, Quaderno n. 25, 1995, p. 42.

Per quanto riguarda la prassi didattica, la sessione si basa sul dialogo che viene stimolato dalla lettura dei brani. Il facilitatore fissa sulla cosiddetta agenda, solitamente una lavagna, le questioni emerse e poi invita ciascun partecipante a rielaborarle, costruire collegamenti e sviluppare argomentazioni. Tale pratica non è finalizzata a giungere ad una risposta ma piuttosto a un ventaglio di possibili risposte sostenute da argomenti e soprattutto a una chiarificazione del problema nonché del metodo per affrontarlo.

A. Cosentino riassume come segue le fasi di un'unità didattica della *Philosophy for Children*, la quale tuttavia ogni facilitatore è chiamato a reinterpretare ed adeguare al contesto, alla situazione e ai partecipanti:

“Gli alunni iniziano leggendo ciascuno un paragrafo del racconto che si sta adoperando. Dopo la lettura l'insegnante, generalmente, chiede ai ragazzi che cosa hanno trovato interessante o che cosa sembra loro particolarmente importante. Qualora le osservazioni fatte inizialmente fossero vaghe o poco chiare, si possono rivolgere loro domande su quello che intendono dire, chiedendo esempio o, anche, chiedendo ai compagni che cosa loro hanno inteso.

È importante scrivere alla lavagna le questioni che gli studenti evidenziano non tralasciando di segnare il nome di ciascuno di loro accanto ad esse. Questo serve a sottolineare il senso (e l'orgoglio) della paternità di ogni idea enunciata e l'importanza che l'insegnante attribuisce a tutte le idee.

Delle osservazioni fatte se ne può selezionare una (scelta dagli studenti) oppure si può chiedere alla classe di raggruppare le questioni secondo somiglianze e differenze al fine di formulare una questione più ampia e generale su cui avviare la discussione. Se è il caso, si possono fornire ulteriori elementi su cui riflettere utilizzando un esercizio tratto dal manuale”⁴⁶.

Pertanto, il racconto è il punto di partenza per svariate attività ma soprattutto per dar luogo ad un dialogo socratico dove i bambini, o in generale i partecipanti stessi riconoscono e approfondiscono problemi che sentono come maggiormente vicini alla propria esperienza. La discussione di gruppo permette di superare il proprio punto di vista e quindi di guardare ai problemi da prospettive diverse diventando consapevoli dei propri “dati per scontato” ed

⁴⁶ Cosentino A., M. Lipman e la “*Philosophy for Children*”, Bollettino della società italiana, 1991, p. 142.

esplicitando i propri impliciti in quanto accettati acriticamente. Infatti, la pratica della *Philosophy for Children* consente di esercitare e migliorare la capacità di comprendere in modo critico e consapevole le ragioni e dinamiche del proprio agire quotidiano e delle complesse relazioni in cui si inserisce. Lo stesso Lipman sottolinea come:

“La filosofia dell’educazione ha improvvisamente scoperto l’importanza di riflettere sul pensiero: di studiare, monitorare e riesaminare i propri processi di pensiero. Questo a sua volta ha fatto concentrare l’attenzione sul ruolo educativo degli atti mentali (per es. assumere, assentire, calcolare, congetturare, ricordare), degli atti metacognitivi (sapere che si ricorda, assumere di sapere, e così via), degli atti meta-affettivi (come desiderare di desiderare e sperare di amare) e dei corrispondenti atti mentali (come il mio dedurre che tu deduci). Se questi atti sono trattati come prestazioni che devono essere migliorate mediante esercizi in classe, i risultati saranno quasi certamente controproducenti. Ci sono, tuttavia, procedimenti per mezzo dei quali si possono indurre gli studenti a diventare più attenti al loro impiego di tali comportamenti. Per esempio, un avvenimento in un romanzo del nostro curriculum presenta una ragazza cieca che racconta un incidente cui ha assistito. I lettori hanno un lavoro ben definito da eseguire: distinguere ciò che la ragazza percepisce da ciò che deduce, ciò che ella accetta come vero basandosi sulla testimonianza di altri, e ciò che ella deduce da quella testimonianza. Quello che è particolarmente significativo, tuttavia, è che il lettore deve dedurre ciò che la ragazza deduce, congetturare ciò che lei congetture, indovinare ciò che lei indovina. Gli studenti non imparano qualcosa su questi atti mentali, sono invece costretti ad eseguirli, ed a eseguirli con abilità. Questo è il modo in cui in generale, si dovrebbe acquisire un miglioramento delle capacità, attraverso un’esecuzione volontaria piuttosto che attraverso un’esercitazione obbligatoria, che uno sappia o non sappia recitare la definizione tassonomica delle capacità interessate”⁴⁷.

Il *Piano di discussione* rappresenta la fase centrale e probabilmente la più significativa per la riflessione attivata nelle fasi precedenti. Molto spesso dalla discussione nascono nuclei tematici e sarà la comunità stessa che, basandosi sui criteri precedentemente concordati, sceglierà in autonomia quali di questi

⁴⁷ <https://didatticadellafilosofia.loescher.it/nuovi-orizzonti-per-l-insegnamento-della-filosofia-philosophy-for-children.n6522> (21.11.2021)

approfondire e quindi quale direzione dare alla discussione. Il facilitatore, assumendo un ruolo di guida, può decidere di inserire in questa fase degli esercizi estrapolati dal manuale finalizzati a potenziare determinate abilità. Pertanto, si tratta di un dialogo di tipo argomentativo e razionale in cui si indagano concetti ampliando le possibilità attraverso una sospensione dei propri giudizi a favore di un ascolto reciproco. Tuttavia, come sottolinea Costantino, “se la ricerca è destinata a rimanere sempre aperta, sempre lontana da soluzioni definitive, intanto la dinamica del gruppo evolve verso il conseguimento di risultati, afferma i suoi valori: rispettare le idee degli altri, sapere ascoltare, sapere aspettare il proprio turno per parlare, esporre con chiarezza le proprie idee, saper prendere appunti, mettere ordine nelle idee, e così via. Intanto vengono ritagliati, definiti, inclusi nella coscienza problemi che spuntano insospettitamente là dove sembrava tutto scontato, e questo è l’inizio del filosofare, di un filosofare che, con una punta di scettica saggezza, addita nella consapevole rinuncia alle certezze la strada della conoscenza e della tolleranza. Scovare il problema, enunciarlo, farlo emergere e dargli corpo in quanto tale, prospettare, sì, riposte, ma diversificate e alternative, tali da incrementare il senso della problematicità - in una parola, restare al problema, o meglio, alla problematicità - è ciò in cui consiste il difficile compito critico assegnato ad un tale insegnamento della filosofia”⁴⁸.

Si cerca quindi di affrontare insieme problemi che emergono, mettere ordine in ciò che viene detto e imparare anche ad accettare le incertezze.

Ogni sessione si conclude con un ultimo momento di *Autovalutazione* in cui la comunità di ricerca è chiamata a valutare se stessa. L’identità di ciascun partecipante rimane intatta, non sfuma nel gruppo ma la compone e vi contribuisce in modo unico. Ogni singolo dà il proprio contributo andando a formare, attraverso una co-costruzione con gli altri membri, l’identità specifica di quella comunità di ricerca.

In conclusione, vorrei fare una riflessione partendo da un interrogativo posto da Consentino, ovvero: “*Cosa significa esattamente il termine ‘pratica’ in questo contesto di discorso?*”.

⁴⁸ <http://win.filosofare.org/p4c/p4c/Pubblicazioni/Bollettino/Archivio/Cosentino1.htm>
(06.12.2021).

Premettendo che qui il termine si riferisce alle pratiche sociali, cerchiamo di superare il senso comune che semplicemente oppone il significato di 'pratica' a quello di 'teoria'.

“[...] si potrebbe dire che una pratica sociale è un'attività condivisa da un certo numero di soggetti in interazione che è tale nella misura in cui esclude la possibilità di parlare di se stessa. In questo senso una pratica sociale ha le caratteristiche del gioco. Chi gioca sta alle regole del gioco ma le tiene fuori dal gioco stesso. In altre parole, possiamo dire che una pratica sociale è contrassegnata dalla a-riflessività, dalla prevalenza di *habitus* specifici, da un primato del tutto (*gestalt*) rispetto alle parti e, infine, da una proiezione verso il futuro”⁴⁹.

La pratica che tiene insieme i membri di una comunità di ricerca, nel caso dell'attività filosofica, è proprio l'attività riflessiva in cui si alimenta il pensiero creativo attraverso domande aperte. In una tale comunità di ricerca filosofica la responsabilità dei processi di apprendimento si sposta dalla persona del docente all'intera comunità.

Possiamo quindi concludere che il merito di Dewey e Lipman non è solamente quello di aver messo in evidenza l'importanza della razionalità riflessiva ma anche di averne spiegato le caratteristiche e le implicazioni epistemologiche:

“Lo scavo riflessivo non consiste in un semplice cammino a ritroso che risale dalla pratica alla corrispondente teoria che la giustifica, ma deve configurarsi come un'apertura alla complessità: un cammino che da lineare diventa circolare (pratica-teoria-pratica ...), da predefinito diventa costruito su se stesso (ricorsività), da selettivo diventa inclusivo e trasversale rispetto ai contenuti, da programmabile incerto e aperto all'imprevedibilità”⁵⁰.

Nel prossimo paragrafo sarà approfondito l'aspetto inclusivo che si vuole promuovere attraverso la messa in pratica di questo curriculum.

⁴⁹ http://www.scuolacutop4c.it/acuto/wp-content/uploads/2016/12/P4C_come_PfC.pdf (06.12.2021).

⁵⁰ Cosentino A., *Filosofia come pratica sociale, comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Milano, Apogeo, 2008, p. 93.

2.2. In che modo la Philosophy for Children è inclusiva?

La *Philosophy for Children* promuove, come abbiamo visto in precedenza, un'esperienza di dialogo di tipo democratico, ovvero vuole creare un contesto circolare, accogliente, empatico, rispettoso ed inclusivo. Tale contesto permette di esercitare più consapevolmente la propria libertà attraverso la sospensione temporanea dei propri abituali ruoli sociali, delle relative logiche di potere, dei conflitti stereotipati e irriflessi tra interessi contrapposti. Il pensiero *caring* gioca un ruolo significativo nel determinare la qualità del dialogo e il grado di apprezzamento delle diversità oltre che nel favorire la collaborazione con il pensiero critico e creativo. Diventa quindi fondamentale la capacità dei partecipanti della comunità di ricerca di saper mettere in gioco il pensiero *caring*, che Lipman definisce nel modo seguente:

“Prendersi cura’ (*to care*) significa concentrarsi su ciò che rispettiamo, apprezzandone i meriti e valutandone il valore. Il pensiero *caring* possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all’oggetto dei nostri pensieri, dall’altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare. [...] Il *caring* è un tipo di pensiero quando dà luogo a operazioni cognitive quali esplorare delle alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni tra connessioni e misurare differenze”⁵¹.

Pertanto, il filosofare permette di prendere maggiore coscienza e consapevolezza rispetto alle proprie attitudini, pre-conoscenze, ai propri atteggiamenti che costituiscono l’abito mentale di ciascuno condividendoli anche con gli altri ed esprimendo dubbi, paure, incertezze. La comunità di ricerca fornisce ad ogni membro la possibilità di arricchirsi della diversità imparando anche ad accettarla con rispetto in quanto è proprio essa a garantire il pluralismo.

“La diversità è il filo conduttore del racconto Kilo e Gus, e lo è a livello di struttura e di contenuti. Gus è una bambina cieca, il cui handicap è talmente reinterpretato all’interno della storia e valorizzato che finisce per scomparire come tale, per emergere, al contrario, come potenziale attivo di apprendimento e contributo importante alla co-costruzione del mondo e della conoscenza. Gus offre continui spunti

⁵¹ Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e pensiero, 2005, pp. 284 - 286.

di riflessione con le sue ‘osservazioni’ al buio, con i suoi ‘punti di vista’ tattili e sonori, con le sue ‘visioni del mondo’ costruite con un linguaggio di metafore, che provocano le rappresentazioni sclerotizzate dei ‘vedenti’, miopi e pigri, immersi in una quotidianità di ‘già visti’ e di banalità su cui troppo spesso non si soffermano a pensare. Nel testo della storia non si dice mai esplicitamente che Gus è cieca, la diversità non è definita, catalogata, pesata in anticipo. Che i protagonisti sono reciprocamente diversi lo si capisce leggendo; ci si accorge ben presto che i mondi proposti e proponibili sono differenti e molteplici, perché tali sono i loro interpreti, i loro costruttori”⁵².

A seguire si cercherà di mettere in evidenza come la comunità di ricerca possa rappresentare una comunità inclusiva.

2.1.1. La tetra-comunità come contesto inclusivo

Santi osserva come durante il dialogo nella comunità di ricerca viene a crearsi un supporto reciproco. Quest’ultimo, a sua volta, presuppone una co-costruzione del sapere per cui senza gli altri non esisterebbe la comunità e quindi l’opportunità di sviluppo individuale. Ciò significa che ciascun partecipante è responsabile non solo del proprio ma anche dell’altrui sviluppo che avviene attraverso la condivisione e l’interazione creando perciò una comunità inclusiva. Santi quindi afferma che la comunità di ricerca è da considerarsi come tetracomunità in quanto è sempre allo stesso tempo:

- *comunità di discorso* utilizzando un certo tipo di dialogo, ossia l’*Inquiry Talk* (approfondito successivamente).
- *Comunità di apprendimento* in quanto caratterizzata dall’ “insegnare a pensare” tramite specifici materiali e strumenti del curriculum della *Philosophy for Children*, ad esempio i cosiddetti testi-pretesti.
- *Comunità di pratica*: il filosofare è inteso come pratica, come nel dialogo socratico; la filosofia come attività sociale.

⁵² Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori Editore, 2006, pp. 140 - 141.

- *Comunità di ricerca* intesa come lo spazio della domanda, del dubbio, del problema e di conseguenza della ricerca.

Il sostegno reciproco, l'ascolto dell'altro e l'integrazione con gli altri sono aspetti della comunità che la possono caratterizzare come inclusiva.

“Le caratteristiche della tetracomunità la connotano come comunità inclusiva, nella quale l'eterogeneità dei membri e le diversità presenti sono viste nella loro accezione positiva come fonte di arricchimento reciproco nell'ottica della co-costruzione di conoscenza. Il termine “comunità” assume che “i membri abbiano interessi diversi, punti di vista differenti e diano contributi disuguali all'attività. [...] l'appartenenza a una comunità di pratica comporta la partecipazione a diversi livelli” (Santi, 2006, p. 64), così come la concezione vygotskiana della zona di sviluppo prossimo e la PPL (Partecipazione Periferica Legittima) di Wenger consentono anche al membro meno esperto della comunità di esserne parte a pieno titolo e di partecipare alle pratiche che le sono proprie”⁵³.

La *Philosophy for Children*, basandosi sulla concezione vygotskiana, definisce la conoscenza come una costruzione sociale e l'apprendimento come il trasferimento di conoscenze da un livello intersoggettivo a quello intrasoggettivo. Pertanto, come afferma Santi, la comunità creata attraverso la pratica della *Philosophy for Children* si trasforma in un

“contesto privilegiato per realizzare una didattica dell'integrazione e per l'integrazione, proprio attraverso l'integrazione: tra i soggetti della comunità e gli strumenti culturali, i contesti di attività, le competenze e le risorse diverse e peculiari di ognuno che diventano in questo modo di tutti. Nella comunità di integrazione si realizzano le idee fondamentali di un approccio didattico ispirato ai principi vygotskiani intesi in una prospettiva inclusiva”⁵⁴.

Nella comunità di ricerca si apprende dagli altri ma anche e soprattutto con gli altri partecipando attivamente alla costruzione di significati e conoscenza con una valorizzazione della diversità e il riconoscimento dell'alterità. Tuttavia, si tratta di una partecipazione libera, non obbligata, dove anche il silenzio

⁵³ Ruzzante G., *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva*, in *Formazione & insegnamento XIV - 2*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017, pp. 195 - 202, p. 198.

⁵⁴ Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2006, p. 66.

rappresenta un contributo significativo alla pratica filosofica trovando il proprio spazio all'interno del dialogo⁵⁵.

Tra gli elementi individuati da Canevaro che connotano una buona prassi come “inclusiva”, vi sono alcuni riscontrabili anche nel curriculum della *Philosophy for Children*:

- “Gli alunni sono soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza;
- Le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'inclusione;
- L'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei”⁵⁶.

Infatti, nel curriculum qui proposto la diversità tra i membri è uno degli aspetti principali della pratica stessa. Inoltre, la tipologia di dialogo utilizzata, ossia l'Inquiry Talk, è caratterizzata da aspetti inclusivi:

- *Incoraggiare i partecipanti ad esprimere il proprio punto di vista in gruppo*: si vuole dare a ciascuno la piena possibilità di partecipare all'attività creando per ognuno il suo “spazio di parola”. Inoltre, un altro aspetto interessante dal punto di vista inclusivo è quello di guardare alla diversità come ad un elemento di valore aggiunto in quanto considerata come la capacità di vedere il mondo sotto punti di vista “altri”;
- *Riflettere prima di parlare*: attraverso la pratica della P4C si crea l'opportunità, in un contesto protetto, di esercitarsi in una sorta di role playing nell'utilizzo delle regole conversazionali che stanno alla base delle interazioni sociali, senza il timore del giudizio e dell'errore;
- *Condividere e discutere punti di vista*: ciò consente di sperimentare modi differenti di vedere e conoscere il mondo (pensiamo ad esempio a come

⁵⁵ Santi M., *Towards “Complex Evaluation”: a Short Review and a Triple-Perspective Framework to Evaluate Philosophical Argumentation Activity in the Community of Inquiry*, in Santi M., Oliverio S. (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli, 2012, pp.437-460.

⁵⁶ Canevaro, A., Ianes, D., *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson, 2002, pp. 9 - 10.

concettualizza il mondo una persona con disturbo dello spettro autistico, e quali esperienze sensoriali e di conoscenza del mondo può avere);

- *Motivare le proprie ragioni*: il pensiero critico si sviluppa in un contesto di gruppo, nel quale i più esperti possono svolgere un ruolo di scaffolding nei confronti dei partecipanti che si trovano in una zona di sviluppo prossimo diversa;
- *Dare importanza alla struttura del pensiero*: il sostegno reciproco permette di sviluppare le proprie capacità logiche ed argomentativi nel dialogo;
- *Accettare i cambiamenti*: l'eterogeneità dei partecipanti, derivante dalla differenza di competenze, conoscenze, esperienze, è un elemento che dà un valore aggiunto alla comunità stessa consentendo una "contaminazione reciproca" e una maggiore crescita. In tal modo avviene un superamento di una visione univoca del mondo proprio attraverso l'accettazione di molteplici punti di vista sulla realtà;
- *Costruire sulle idee degli altri*: a partire e grazie al dialogo, all'aiuto e alla co-costruzione reciproca vi è l'opportunità di costruire nuove concettualizzazioni. Attraverso questo "pensare insieme" infatti si costruisce andando oltre i contributi individuali: la somma dei pensieri è maggiore della somma dei singoli interventi alla discussione. I singoli interventi si legano, si intrecciano tra loro portando ad ulteriori domande rispetto a quelle di partenza;
- *Discutere alternative*: l'eterogeneità del gruppo rende possibile l'esplorazione di posizioni alternative;
- *Procedere con l'autocorrezione*: la comunità a mano a mano necessita sempre meno l'intervento da parte del facilitatore diventando sempre più autonoma nella sua gestione, sviluppando le capacità di autoregolazione;
- *Negoziare in una mediazione*: in una società plurale, caratterizzata dalla presenza di varie diversità, risulta essere di fondamentale importanza di saper accettare e magari anche valorizzare punti di vista diversi dal proprio. L'interazione diviene spazio di riorganizzazione e di avanzamento concettuale;

- *Partecipare responsabilmente alle prese di decisione*: ogni partecipante si assume la responsabilità delle decisioni che vengono prese all'interno della comunità stessa⁵⁷.

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 un contesto di apprendimento facilitante utilizzando anche forme comunicative alternative. Infine, risulta essere un contesto non valutante dove la diversità tra i membri diventa il fulcro per la co-costruzione e una "contaminazione reciproca".

2.3. La Philosophy for Children come pratica d'intervento con persone dotate di autismo

Fin qui si è cercato, attraverso il *capability approach*, di ridefinire la disabilità e poi nello specifico l'autismo in quanto tale approccio consente un'analisi della diversa abilità considerando l'handicap come una delle tante differenze tra le persone. Pertanto, esso consente di vedere la persona con autismo non solo dal punto di vista della diagnosi ma soprattutto dal punto di vista delle abilità, quelli che sono i talenti della persona.

In questa sede una possibile tipologia di intervento è stata individuata proprio nella *Philosophy for Children* in quanto si ritiene che rappresenti un'efficace metodologia inclusiva e che possa promuovere al contempo lo sviluppo dell'autonomia della persona e quello della partecipazione sociale. Lo stesso Lipman afferma che il concetto chiave di tale programma educativo sia la comunità di ricerca, ossia un modello di comunicazione educativa che consente al singolo di decentrarsi andando incontro alle diversità ma rimanendo consapevole della propria identità. Inoltre, si sperimenta quello che Mortari

⁵⁷ Ruzzante G., *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva*, in *Formazione & insegnamento XIV - 2*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017, pp. 199 - 200.

definisce “esercizio del giudizio”, ovvero la rinuncia all’oggettività presunta della conoscenza e invece l’accettazione di punti di vista differenti al proprio.

Lo scopo didattico-pedagogico della pratica è quello di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e sociali. Come già sottolineato più volte, la pratica della ricerca filosofica consente di sviluppare le abilità di ragionare, di formare concetti, di indagare il significato dei concetti, delle esperienze, dei problemi. Essa è in grado di predisporre il pensiero a:

- investigare il senso delle *idées reçues* (idee preconcepite) e delle assunzioni date per scontate;
- dialogare con gli altri, imparando a collocarsi nell’altrui punto di vista e a cooperare alla ricerca comune del significato dell’esperienza;
- esplorare le problematiche emergenti in un’ottica trasversale e interdisciplinare.

Per tali motivi si ritiene che nelle persone con autismo la pratica della *Philosophy for Children* possa favorire lo sviluppo della teoria della mente, migliorare le abilità sociali oltre che quelle di Problem solving. Inoltre, può essere una metodologia utile all’insegnamento delle regole sociali implicite.

CAPITOLO 3

REALIZZAZIONE DI UN PROGETTO INCLUSIVO

3.1. La cooperativa sociale “Il Cerchio - Der Kreis”

3.1.1. La Mission

“Il Cerchio - Der Kreis” è una cooperativa sociale attiva sul territorio altoatesino in cui si è svolto il progetto qui proposto e che si occupa di una presa in carico globale di bambini, ragazzi e adulti con diagnosi di disturbo dello spettro autistico. Per essere efficace è importante che l'intervento sia esteso e sostenuto da tutti i caregiver. Infatti, “Il Cerchio” vuole simboleggiare un abbraccio utile e soprattutto capace di includere non solo la persona stessa ma tutti coloro che si prendono cura della persona, ossia famiglia, scuola, lavoro ecc.

Da settembre 2015 la cooperativa è convenzionata con l'Azienda Sanitaria dell'Alto Adige ed opera nel rispetto della Legge n. 134/2015 s.m.i. e delle Linee Guida Ministeriali per l'autismo (Linee Guida ISS 2011), utilizzando pertanto unicamente metodologie convalidate scientificamente (*evidence based*).

L'ambulatorio offre interventi di tipo sociosanitario, ovvero interventi terapeutici - riabilitativi, consulenza scolastica, accompagnamento all'inserimento lavorativo, parent training, sostegno alla genitorialità, servizi di consulenza e formazione per enti pubblici e privati nonché organizzazione del tempo libero. Pertanto, ogni progetto mira ad offrire un sostegno concreto a tutte le persone coinvolte direttamente o indirettamente con questa condizione⁵⁸.

⁵⁸ Cfr. <https://ilcerchioderkreis.it> (05.01.22)

3.1.2. Linea Guida 21 “Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti”

La Linea Guida 21 “Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti” è un documento stilato dall’Istituto Superiore di Sanità e che rappresenta uno strumento utile a istituzioni, genitori e operatori per orientarsi alla scelta degli interventi più efficaci con persone con autismo. Si tratta quindi di raccomandazioni per la pratica clinica che sono frutto di un’attenta analisi della letteratura scientifica.

Raccomandati (Trattamenti affermati)	Evidenza emergente (Probabilmente efficaci)	Assenza di evidenza (Sperimentali)	Non raccomandati (Documentata inefficacia o potenzialmente dannosi)
Interventi Intensivi Precoci basati sull’ABA	Interventi precoci	Musicoterapia	Auditory Integration Therapy
Terapia cognitivo comportamentale (CBT) per i disturbi d’ansia, gestione della rabbia in Asperger e HFA	TEACCH	Vitamina B-6 e Magnesio, Omega-3	Comunicazione facilitata

Raccomandati (Trattamenti affermati)	Evidenza emergente (Probabilmente efficaci)	Assenza di evidenza (Sperimentali)	Non raccomandati (Documentata inefficacia o potenzialmente dannosi)
Interventi mediati dai genitori (Parent training)	Interventi a supporto della comunicazione sociale (es. social stories, training all'imitazione, video modelling)		Terapia con ossigeno iperbarico
Uso di sistemi di comunicazione alternativa aumentativa: PECS e linguaggio segnato			Dieta priva di glutine e/o caseina
Uso di melatonina per disturbi del sonno - se non efficace intervento comportamentale			

Tabella 1: Classificazione adattata degli interventi non-farmacologici revisionati della LG21 secondo l'APA Criteria for Empirically Supported Treatment (Chambless e Ollendick, 2001)

Per quanto riguarda gli interventi basati sulle scienze applicate del comportamento (ABA, *Applied Behavioural Analysis*), essi mirano a modificare il comportamento per renderlo funzionale ai compiti della vita di ogni giorno

(bisogni primari ma anche secondari). Gli studi sostengono che l'ABA sia efficace nel migliorare le abilità cognitive, il linguaggio e i comportamenti adattativi. Pertanto, questo tipo di intervento è finalizzato ad incrementare repertori comportamentali socialmente significativi (abilità linguistiche, sociali, cognitive, di autonomia ecc.) e allo stesso tempo ridurre invece quelli problematici.

Un'altra tipologia di intervento raccomandata sono i cosiddetti Parent training in quanto possono migliorare la comunicazione sociale e i comportamenti-problema. Inoltre, svolgono una funzione di supporto per le famiglie aiutandole ad interagire con i propri figli oltre che promuovere il loro empowerment e benessere emotivo. Risulta di fondamentale importanza che i genitori o in generale i caregiver siano sempre attivamente coinvolti poiché l'efficacia degli interventi incrementa se tutte le persone che interagiscono con i bambini adottano le stesse modalità di comunicazione e di comportamento.

La pratica di interventi a supporto della comunicazione, come quelli che utilizzano un supporto visivo alla comunicazione, è indicata, tuttavia il loro utilizzo dovrebbe essere accompagnato da una specifica valutazione di efficacia in quanto al momento risulta essere ancora parziale.

Recentemente diversi studi hanno mostrato come, attraverso un intervento precoce, si possa ottenere un miglioramento delle capacità cognitive nonché dei comportamenti adattativi. Quello maggiormente utilizzato è il cosiddetto Early Start Denver Model (ESDM), il quale consiste in un percorso individualizzato e fortemente integrato, ossia prevede il coinvolgimento di tutti i caregiver del bambino. L'ESDM "sfrutta" le caratteristiche di ogni bambino e le sue preferenze di attività.

"Tali preferenze vengono utilizzate per programmare un percorso intensivo, ovvero che sfrutti tutti i momenti e le attività della giornata, per incentivare lo sviluppo delle competenze sociali e imitative, oltre che di quelle cognitive"⁵⁹.

Oltre agli interventi precoci, anche quello ispirato al Programma TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped*

⁵⁹ <https://www.iss.it/disturbi-psichiatrici/>-

/asset_publisher/SoVqHVGvTckw/content/id/3482591 (05.01.22)

Children) può favorire il miglioramento della qualità della vita del bambino attraverso una modifica “attiva” dell’ambiente in funzione delle sue esigenze sviluppando al massimo le sue abilità di autonomia. Il programma prevede di stilare uno specifico programma individualizzato basato sui punti di forza e sulle abilità emergenti del bambino.

“Il programma ha mostrato di produrre miglioramenti sulle abilità motorie, le performance cognitive, il funzionamento sociale e la comunicazione in bambini con disturbi dello spettro autistico, per cui è possibile ipotizzare un profilo di efficacia a favore di tale intervento, che merita di essere approfondito in ulteriori studi”⁶⁰.

In generale, gli interventi terapeutici risultati efficaci sono strettamente individualizzati in cui vengono individuate le principali difficoltà cognitive, emozionali e comportamenti ma ponendole in relazione anche con quelli che sono i (potenziali) punti di forza dell’individuo. Infatti, gli esperti suggeriscono di adattare l’ambiente comunicativo sociale e fisico fornendo suggerimenti visivi, riducendo le richieste di interazioni sociali complesse nonché di seguire una routine, un programma prevedibile minimizzando le stimolazioni sensoriali disturbanti.

3.1.3. Progetto “Tempo libero, Autonomia e Socializzazione”

Il progetto “Tempo libero, Autonomia e Socializzazione” è uno degli interventi offerti dalla cooperativa sociale e nasce con l’intento di offrire un’iniziativa ricreativa specialistica per ragazzi con disturbo dello spettro autistico. Tale progetto è finalizzato a favorire lo sviluppo di abilità di tempo libero, autonomia e socializzazione, nell’ottica futura della transizione verso la vita indipendente.

I partecipanti sono suddivisi in piccoli gruppi, quindi attraverso un’esperienza sociale concreta si mira a potenziare le abilità sociali e di autonomia nonché di sviluppare e potenziare le competenze nell’area della pianificazione e auto-programmazione attraverso la scelta e l’organizzazione di attività.

⁶⁰ <https://www.istitutobeck.com/autismo/trattamento-autismo-linee-guida> (05.01.22)

Proprio all'interno di due di questi gruppi è stato realizzato il progetto che sarà presentato nei prossimi paragrafi in quanto, a partire dagli aspetti individuati come efficaci nelle diverse tipologie di intervento sopraelencate, si ritiene che la *Philosophy for Children* possa rappresentare una possibile metodologia d'intervento finalizzata all'incremento dello sviluppo dell'autonomia.

3.2. Una prima esperienza: filosofare per includere

Nella realizzazione di questo progetto si è cercato di individuare dei punti di contatto tra ciò che si andava a proporre e gli obiettivi portanti che nell'ambulatorio, seguendo le indicazioni della Linea Guida 21, si vogliono raggiungere.

3.2.1. Materiali e conduzione delle sessioni

Il progetto è consistito nello svolgimento di cinque sessioni di *Philosophy for Children* con due gruppi di persone dotate di autismo; un gruppo era composto da 4/5 persone con autismo di livello 2 di età compresa tra 20 e 29 anni (Gruppo A), mentre l'altro da 3 persone con autismo di livello 1 e 2 di età compresa tra 16 e 18 (Gruppo B). Le sessioni si sono svolte in due lingue, ossia italiano e tedesco, per dare a ciascun membro la possibilità di esprimersi al meglio nella propria lingua madre.

La modalità di conduzione delle sessioni filosofiche è stata la stessa con tutti e due i gruppi seguendo le indicazioni di massima date da Lipman e collaboratori per una gestione ottimale del programma, ovvero:

- A. Attività introduttiva;
- B. Presentazione del materiale di provocazione;
- C. Co-costruzione dell'agenda;
- D. Il piano di discussione/proposta di eventuali esercizi/esercitazioni;
- E. Valutazione.

PREPARAZIONE ALLA SESSIONE	
Facilitatore/ric: Nicole Sessione N° 1	Data: 24.11.21 Coach: Prof.ssa Cavallo Testo-stimolo: simboli cooperativi
IL SETTING	
Disposizione della comunità: in cerchio	
Collocazione del facilitatore: nel cerchio	
Collocazione dell'agenda: nel cerchio accanto alla facilitatrice	
Materiali necessari: lavagna, pc per proiezione simboli, fogli + colori	
FASE INIZIALE DELLA SESSIONE	
Attività introduttiva	
Per quale scopo è proposta?	CONVERSAZIONE
Con quale modalità è realizzata?	abituale attività iniziale → routine
↳ verbale	
Modalità lettura...	
LA COSTRUZIONE DELL'AGENDA	
Modalità di sollecitazione ad esprimere interessi/problemi/dubbi/domande	
Motiva la scelta: lavagna: strumento/modalità già conosciuta che sfrutta il canale visivo	
IL MATERIALE STIMOLO	
IDEE GUIDA	
Quali idee guida potrebbero emergere?...	Autismo, identità, diversità, caratteristiche di
Quali tematiche si possono aprire?...	SE
PIANI DI DISCUSSIONE	
ESERCIZI/ATTIVITÀ	
Quali altri/e potrebbero essere utili da proporre?	
Quali, quando e a che scopo pensi che li/le potresti utilizzare?	
Disegnare un proprio simbolo	
ATTIVITÀ VALUTATIVA	
Su quali aspetti intendi concentrare la valutazione? Emozione praticata	
OSSERVAZIONI/DUBBI DEL FACILITATORE	
Punti di forza della mia preparazione alla sessione	
Punti di debolezza della mia preparazione alla sessione	

Figura 3: scheda di preparazione della sessione

Il materiale di provocazione dava inizio ad ogni sessione in quanto serviva a stabilire la base per il dialogo. Così facendo si provocavano i partecipanti a definire loro un'agenda di discussione.

“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”⁶¹.

Per quanto riguarda la scelta dei materiali, si è deciso di procedere seguendo una continuità positiva, quindi, appoggiandosi al metodo della *Philosophy for*

⁶¹ Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori Editore, 2006, p. 145.

Children, i materiali venivano definiti di volta in volta in base a quello che accadeva dentro la comunità.

Il filo conduttore per tutto il ciclo di sessioni è stata l'indagine emotiva intesa come abilità di percepire, riconoscere, nominare e descrivere le emozioni per essere autonomi. Le emozioni tuttavia non le andiamo a scoprire dentro definizioni date da altri ma siamo liberi di trovare nostre parole. L'importante è saperle riconoscere dentro di noi, percepirle e percepirle negli altri. Questa è una capacità che è un prodromo molto importante dell'autonomia. Infatti, l'autonomia è, in un contesto inclusivo, l'obiettivo verso cui tendere.

L'idea è quella di trattare i profili di funzionamento dei partecipanti in questione come una sfumatura delle differenze dentro a tutte le molteplici differenze. Per tale motivo si è iniziato il percorso dall'identità ("Chi siamo") in quanto è un concetto che ci accomuna tutti ed è una ricerca continua che tuttavia, spesso dentro uno stigma diagnostico rimane sempre uguale a se stessa. Da qui si è scoperto che definirsi è anche appoggiarsi a qualcun altro. Dentro questo sono emerse le differenze di ciascuno. Pertanto, ogni differenza fa la differenza, nel senso che determina non solo il limite ma anche il nostro potenziale.

Infine, durante tutte le sessioni sono state utilizzate delle domande guida per cercare di creare delle connessioni neurali:

- A. *Fammi un esempio.*
- B. *In che cosa ti trovi in accordo e in che cosa no rispetto alle idee espresse dall'altro.*
- C. *Che cosa hai imparato?*
- D. *Come ti sei sentito?*

Per quanto riguarda la domanda B, con essa si intendeva creare una sorta di zona di sviluppo prossimale, nel senso che l'altro non è sbagliato ma ha semplicemente un'altra prospettiva e questo permette di aprire molto la teoria della mente.

3.2.2. Svolgimento delle sessioni

Con entrambi i gruppi sono stati utilizzati gli stessi materiali-stimolo cercando di indagare gli stessi concetti. Si è cercato di far emergere le tematiche, precedentemente nominate, di identità e autonomia facendo anche riferimento alla *mission* della cooperativa e dando a ciascuno lo spazio di esercitarsi con il massimo delle proprie capacità cognitive.

In tutte le sessioni un iniziale momento di conversazione ha funto come *attività introduttiva* in quanto rappresenta per i partecipanti un'abituale attività di accoglienza. Inoltre, tale momento è stato funzionale per creare un ambiente adatto ed aperto al dialogo oltre che all'ascolto, quindi preparatorio alla *Philosophy for Children*.

Per quanto riguarda l'*agenda*, è stato deciso di utilizzare una lavagna in quanto uno strumento già conosciuto, il quale sfrutta il canale visivo, punto di forza di tutti i partecipanti.

Nei prossimi paragrafi seguirà una descrizione dello svolgimento di ciascuna sessione.

Sessione 1

Per il primo incontro abbiamo deciso di utilizzare come stimolo iniziale un'immagine ad alta pregnanza simbolica, ossia il simbolo della Cooperativa sociale "*Il Cerchio - Der Kreis*" (vedi figura 4) ponendo le seguenti domande:

- *Lo conoscete? Se sì, da dove?*
- *Com'è nato questo simbolo?*
- *Che cosa rappresenta?*



Figura 4: simbolo della cooperativa

Le risposte ed osservazioni di ciascun partecipante sono state fissate sull'agenda (vedi figura 5). Dopo la raccolta si è cercato, insieme ai partecipanti, di trovare dei punti di contatto rispetto alle idee espresse.

Infine, è stato proposto un esercizio in cui ad ognuno di loro è stato chiesto di creare attraverso un disegno il proprio simbolo ponendo il seguente interrogativo: *con quale altro simbolo lo sostituireste? Cioè c'è un simbolo diverso che può rappresentare voi?*

L'esercizio voleva dare l'occasione di creare un codice che è un altro rispetto a quello che la Cooperativa ha dato.

Dal **gruppo A** sono emerse le seguenti osservazioni:

- **A:** associa il simbolo alla cooperativa. Egli descrive i due cerchi e il quadrato al centro del simbolo come tre imputati rinchiusi nel cerchio. Il cerchio esterno non completo rappresenta per lui l'assoluzione. Ritiene che questo simbolo indichi che si tratta di una struttura di riabilitazione in cui bambini che hanno problemi negli "ingranaggi" vengono ristabilizzati. Inoltre, pensa che il cerchio, essendo di color bianco, simboleggi anche la pace.
- **L:** il cerchio non completamente chiuso simboleggia per questo membro il tempo libero. I due punti centrali invece rappresentano due persone che stanno comunicando fra loro, mentre il quadrato accanto per lui non ha alcun significato. Infine, il colore bianco sta per pace.
- **E:** questo membro vede il simbolo di una lettera, ossia la **C** che sta per cerchio. Questa parte del simbolo insieme ai due cerchi centrali e il quadrato formano quasi la lettera **E**.

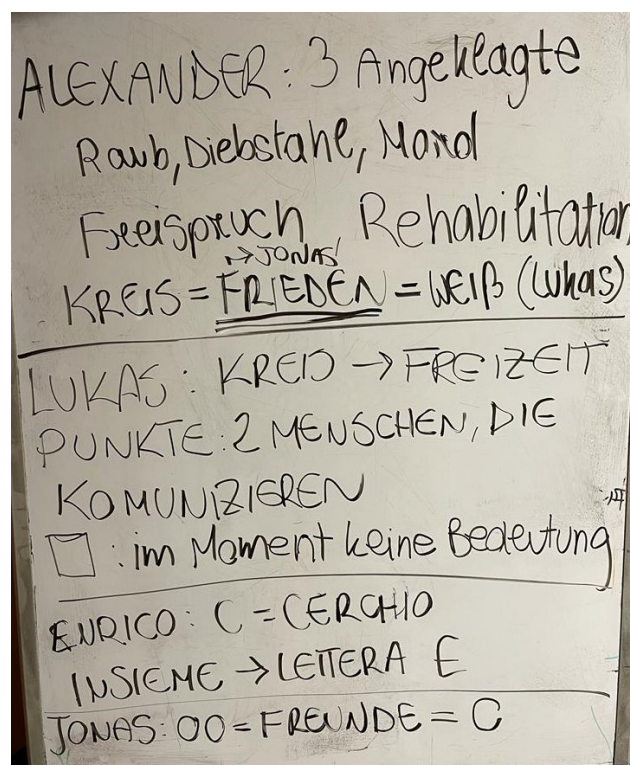


Figura 5: agenda sessione 1 gruppo A

- *J*: i due cerchi piccoli centrali rappresentano per lui due amici, mentre il cerchio semichiuso esterno rappresenta l'amicizia. Anche per questo membro il colore bianco rappresenta la pace.
- *X*: vede nel simbolo qualche somiglianza con quello del social *Instagram*. Cercando una relazione tra i due simboli e quello che rappresentano, *X* dice che un'attività in comune sono le *chiacchiere*, ovvero conversare con gli altri e in generale lo stare insieme a qualcuno.

La comunità di ricerca osserva che più volte e da diverse persone è emersa la parola *pace*. Inoltre, per due partecipanti i punti centrali rappresentano due persone, due amici creando poi un collegamento con un altro concetto emerso, ovvero *tempo libero* in quanto rappresenta un momento che molto spesso si trascorre con i propri amici.

Per il momento della *valutazione* finale è stato chiesto a ciascun membro della comunità di ricerca quale emozione ha provato durante la sessione.

- *L*: gioia in quanto è stata un'attività diversa dal solito.
- *E*: sorpresa in senso positivo.
- *J*: stanchezza, noia.
- *A*: gioia e noia allo stesso tempo.

Dal **gruppo B** invece sono emerse le seguenti osservazioni:

- *F*: riconosce il simbolo associandolo quindi alla cooperativa. Vede delle somiglianze con il simbolo del gioco di *pac-man* senza però attribuire un significato. Per *F* il simbolo significa "gruppo di persone" e trasmette che esso forma un cerchio. Questo lo collega al fatto che nella cooperativa partecipa ad un *gruppo di tempo libero* in cui svolge delle attività insieme ad altri ragazzi. *F* aggiunge poi che queste persone fanno amicizia.
- *H*: dice di non vedere una relazione tra il simbolo e la cooperativa. Tuttavia, per *H* il cerchio significa che tutte le persone stanno insieme dentro al cerchio.

Alla comunità di ricerca viene fatto notare che entrambi i membri ritengono che ci siano delle persone che formano un cerchio insieme.

Sessione 2

Nella *sessione 2* ciascun partecipante ha presentato alla comunità di ricerca il proprio simbolo spiegandone il significato da lui attribuito.

Di seguito i vari disegni/simboli creati dai partecipanti del **gruppo A** e la spiegazione di ciascuno:

- *L*: nel suo disegno, come si vede nella figura 6, sono raffigurati un uomo e una donna che giocano insieme a pallone. *L* spiega che per lui questa immagine rappresenta il tempo libero. Il tempo libero per lui è non dovere fare niente e potersi semplicemente godere la natura. Il suo intento con questo disegno è proprio quello di trasmettere qual è per lui il significato di tempo libero.



Figura 6: rappresentazione di L

- *E*: spiega come ha riprodotto il simbolo della cooperativa ma al contrario, cioè al posto dei due cerchi interni ha fatto due quadrati e al posto del quadrato ha disegnato un cerchio, anche il semicerchio esterno non è rotondo ma quadrato. Inoltre, ha disegnato dei ragazzi che fanno insieme dei giochi di società (*Uno Flip*, *Non ti arrabbiare*).



Figura 7: rappresentazione di E

- A: ha disegnato una pista da bowling il che per A significa poter stare con gli amici.



*Figura 8:
rappresentazione di A*

- J: mostra il suo simbolo in cui è raffigurata una bandiera con all'interno il simbolo della cooperativa e parla di comunanza. Sopra la bandiera ha disegnato due *teletabis* che si abbracciano in quanto rappresentano per lui l'amicizia e l'amore. Come parole chiavi che attribuisce al Cerchio ha scelto: comunità, amicizia, amore, umore, fratellanza ma soprattutto esserci per gli altri e aiutare.



*Figura 9:
rappresentazione di J*

Per quanto riguarda il **gruppo B** i partecipanti hanno creato i simboli qui sotto raffigurati (figura 10 e figura 11) descrivendoli come segue:

- *F*: racconta di aver disegnato due personaggi di cui uno rappresenta lui stesso e il suo cane; insieme girano intorno al mondo. Tutto questo lo collega al Cerchio per via dell'amicizia. Per *F* amicizia è conoscere una persona e non perderla; costruire l'amicizia con qualcuno e non finirla mai standoli accanto anche nei momenti difficili. Ha disegnato il mondo perché ha alcuni amici che vivono lontano da lui, quindi l'amicizia è ovunque.



Figura 10: rappresentazione di *F*

- *H*: spiega che il cerchio centrale di color nero raffigurato nella figura 11 rappresenta lui e i cerchi intorno (giallo + rosso) sono altre persone. Continua poi dicendo che con il tempo al Cerchio (cooperativa) si conoscono persone e si impara come rapportarsi con loro. Inoltre, si imparano le regole utili a stare nella società. *H* racconta di aver imparato a riconoscere le emozioni e che questo è molto importante per poter fare amicizia; è fondamentale comprendere come si sente l'altro per poter entrare in relazione con lui. Le emozioni, dice *H*, si riconoscono soprattutto dall'espressione facciale ma anche dal tono della voce.



Figura 11: rappresentazione di *H*

La comunità di ricerca osserva che per entrambi *Il Cerchio* rappresenta un posto d'incontro in cui si fa amicizia e si imparano delle cose utili per lo stare insieme.

Sessione 3

Per la terza sessione come materiale stimolo si è scelto di utilizzare dei racconti fatti dai ragazzi in cui descrivono una situazione che gli ha provocato un'emozione. Dopo che ciascun membro ha esposto la sua storia, attraverso il confronto con il gruppo e un'analisi dell'episodio, il protagonista di ogni racconto cerca di trovare una soluzione al problema, ovvero un comportamento più funzionale per affrontare la situazione. Dopodiché è stata data la consegna di individuare una persona che in tale situazione è stata per loro una risorsa, un punto di riferimento e in che modo è stata d'aiuto. Infine, a partire dalla domanda *Che cosa hai imparato*, abbiamo cercato di "tradurlo" in una capacità (*Io sono capace di ...*) sempre per portare avanti il filo conduttore della conoscenza di sé.

A seguire una breve descrizione del racconto di ciascun partecipante del **gruppo A** e la sua analisi.

- *L*: dal racconto emerge che c'è stata un'incomprensione tra l'operatore e *L*, tuttavia al momento dell'accaduto *L* non esprime la sua rabbia ma lo fa solo in un secondo momento per messaggio. Viene quindi sottolineata l'importanza di esplicitare la propria emozione in quanto, soprattutto in questo caso, ha reso possibile chiarificare la situazione e di conseguenza risolvere il fastidio causato. Il fatto di dirlo subito avrebbe aiutato a risolvere nell'immediato l'incomprensione e quindi la causa della rabbia.
 - A. La persona che è stata d'aiuto in questa situazione è stato l'operatore spiegando e chiarendo l'accaduto.
 - B. *Che cosa ho imparato?* → "Ho imparato che devo dire quando qualcosa mi fa arrabbiare o mi ferisce".
 - C. "Io sono capace di dire quando qualcosa mi ferisce".
- *J*: ciò che lo ha fatto arrabbiare maggiormente nella situazione da lui riportata è stato il fatto di non riuscire a finire tutto il lavoro in tempo.

Tuttavia, grazie all'aver chiesto aiuto ad altre persone il problema e così la preoccupazione si sono risolti.

- Le persone che sono state d'aiuto in tale situazione sono state la responsabile e una collega facendo un compito al posto di *J* e consentendoli così di fare tutto quello che gli era stato richiesto in tempo.
- *Che cosa ho imparato?* → “Ho imparato che posso rivolgermi a qualcuno se ho bisogno di aiuto”.
- “Io sono capace di chiedere aiuto”.
- *E*: dal suo racconto emerge che *E* si è sentito triste in quanto l'operatore non gli ha lasciato usare tutte le monete da 50 cent che aveva e che ha conservato fino ad oggi. Al momento dell'accaduto tuttavia *E* non dice nulla all'operatore. Riprendendo insieme la situazione l'operatore spiega il perché (non c'era più tempo) e proponendo una soluzione, ovvero di andare un'altra volta a giocare a freccette e quindi di utilizzare le monete avanzate.
 - In tale situazione il ragazzo riconosce che l'operatore ha svolto un ruolo di supporto innanzitutto spiegandoli perché aveva detto di no ed inoltre dando una soluzione.
 - *Che cosa ho imparato?* → “Ho imparato che quando non capisco una cosa, posso chiedere”.
 - “Io sono capace di chiedere!”

Di seguito i racconti del **gruppo B** e la spiegazione di ciascuno. In questo caso è stato utilizzato uno schema visivo per facilitare il racconto.

- *F*: per questo partecipante è stato funzionale l'utilizzo dello schema per rendersi conto, quindi diventare più consapevole delle sue capacità di *Problem solving*, ossia di aver chiamato la mamma, oltre di riconoscere ma soprattutto accettare un proprio errore, cioè il fatto di essere sceso alla fermata sbagliata.
- In questa situazione il ragazzo vede in sé una risorsa che lo ha aiutato a risolvere il problema.

- *Che cosa ho imparato?* → Ho imparato a stare calmo e trovare una soluzione al problema.
- “Io sono capace di trovare una soluzione al problema!”

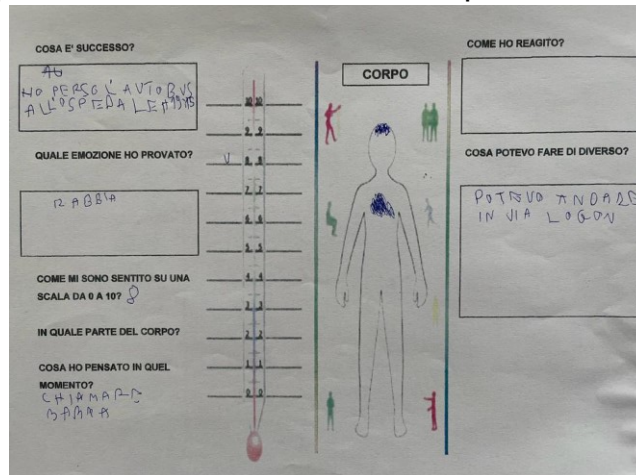


Figura 12: racconto di F

- J: il partecipante racconta di uno sciopero avvenuto a scuola da parte dei suoi professori che lo ha sorpreso. Tale emozione di sorpresa si è poi trasformata in gioia in quanto la scuola è finita in anticipo. In questo caso lo schema visivo è stato utile per permettere al partecipante di entrare maggiormente in contatto con le proprie emozioni riconoscendone l'intensità e portandolo alla consapevolezza che le emozioni possono scaturire anche una reazione a livello corporeo.
- J ritiene che lo schema visivo possa essere uno strumento utile per comprendere meglio delle situazioni che provocano in noi delle emozioni negative.

- *Che cosa ho imparato?* → ho imparato che lo schema può aiutarmi a comprendere meglio le situazioni, soprattutto quelle che mi suscitano emozioni negative e posso imparare qualcosa.

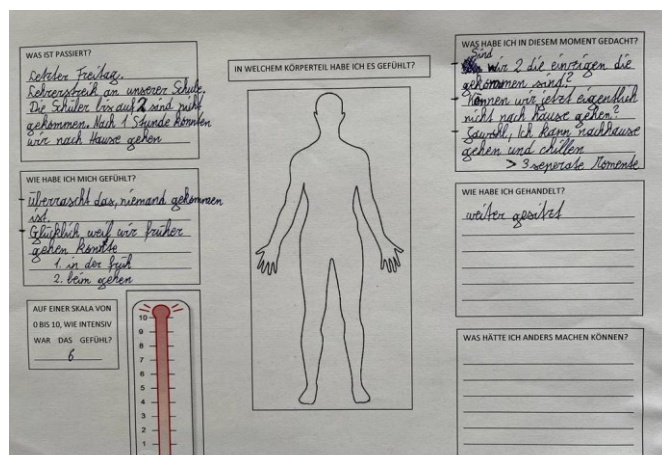


Figura 13: racconto di J

Sessione 4

Facendo riferimento alle emozioni emerse nella sessione precedente, in questa quarta sessione è stato chiesto alla comunità di ricerca di definire due di queste attribuendo ad ognuna una parola diversa da quella convenzionale che rappresenti quella tonalità emotiva. Inoltre, a ciascuna emozione è stata associata un'immagine, una scelta da ogni membro, che per lui è evocativa per tale emozione. Tutte le immagini scelte sono state unite in un collage, mentre sul retro troviamo la parola/espressione scelta dalla comunità di ricerca che rappresenta lo stato d'animo raffigurato oltre ad una definizione di esso come si vede nelle figure riportate qui sotto.

Il **gruppo A** ha scelto di definire *rabbia* e *gioia*. La comunità di ricerca ha individuato nel gesto "Fare il pugno" un simbolo rappresentativo per la rabbia. Pertanto, hanno scelto tale espressione per definirla. La definizione che ne danno è la seguente (vedi figura 15):

"È un gesto che esprime rabbia, a volte addirittura violenza.

Quando si è arrabbiati, non si pensa più a quello che si fa; non si ragiona nel qui ed ora.

Questo può provocare stress. Lo stress può portare a commettere degli errori.

Quando si è arrabbiati si può ferire l'altro".



Figura 14: collage rabbia gruppo A

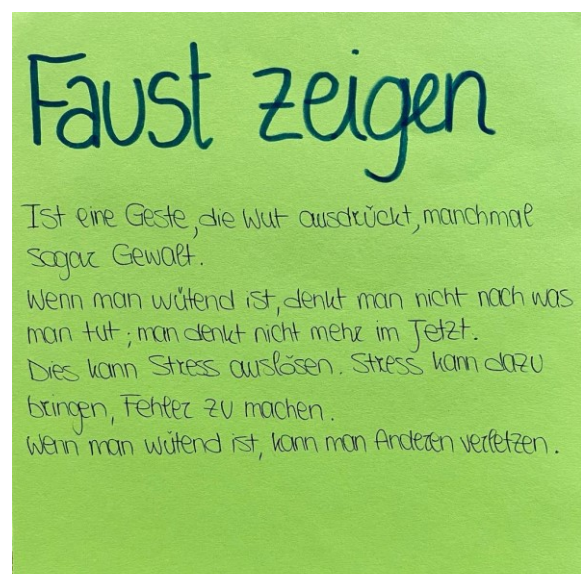


Figura 15: definizione rabbia gruppo A

Per quanto riguarda invece la gioia, la parola individuata come rappresentativa di tale tonalità emotiva è “il sorriso” e il significativo attribuito è il seguente:



Figura 14: collage gioia gruppo A

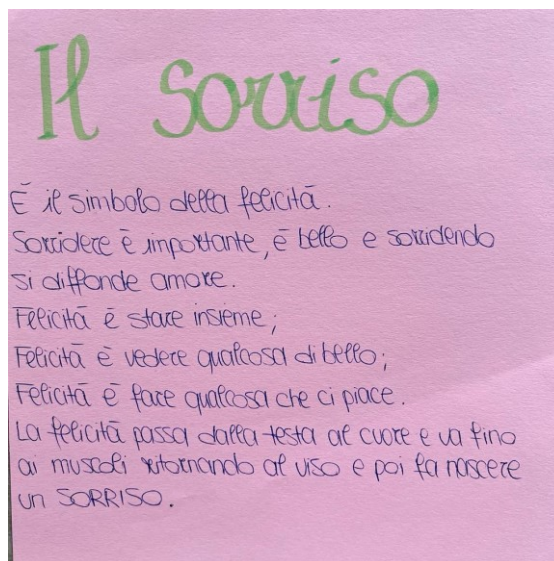


Figura 15: definizione gioia gruppo A

Il gruppo B ha scelto di definire *tristezza* e *gioia*. Per la tristezza al posto di una parola hanno optato per due simboli che secondo loro la rappresentano, ovvero un’emoticon che piange e un cuore spezzato (vedi figura 19). La comunità di ricerca definisce la tristezza come segue (vedi figura 19):

“È una condizione che spesso si esprime attraverso le lacrime.

È un sentimento che viene suscitato da un evento.

Si sente quando si perde qualcosa di importante.

Può trasformarsi in depressione, aggressione o rabbia.

Si percepisce in tutto il corpo, alcuni maggiormente nel petto”.



Figura 18: collage tristezza gruppo B

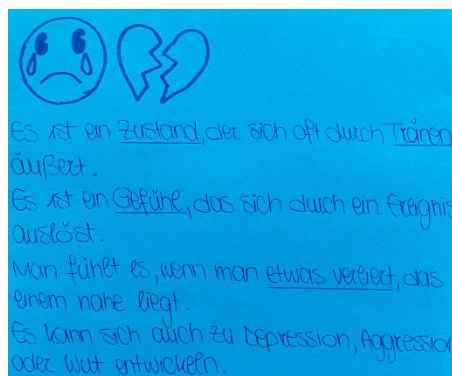


Figura 19: definizione tristezza gruppo B

Rispetto alla gioia invece, il “titolo” dato dalla comunità di ricerca è “Giardino zen con un maneko neko” dandone la seguente definizione (vedi figura 21):

“È un’emozione di base.

È un posto in cui si è felici e dove vige equilibrio.

È qualcosa che porta novità positive ma che ha una durata breve.

Si sente quando si perseguono i propri interessi.

Inizia nella testa e poi attraversa tutto il corpo ma non sempre si capisce bene dove si sente”.



Figura 20: collage rabbia gruppo B

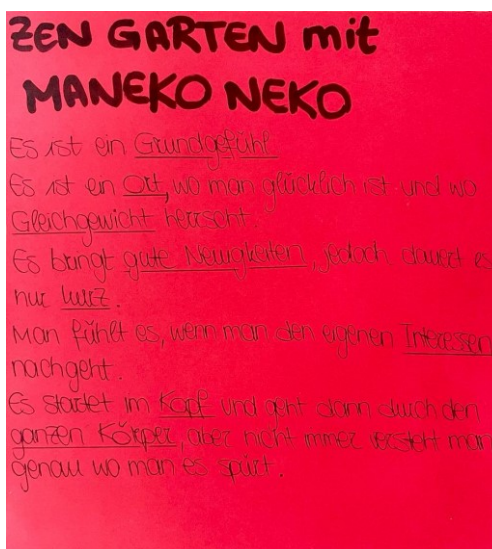


Figura 21: definizione rabbia gruppo B

Queste attività hanno permesso a ciascuno di loro di imparare a parlare di sé entrando in contatto con le proprie emozioni ma anche di condividerle con l’altro scoprendo punti di vista diversi dal proprio.

Sessione 5

L’ultima sessione è stata dedicata alla restituzione di tutto il percorso con la finalità di portare tutti i partecipanti ad una maggiore consapevolezza di quanto è stato costruito insieme attraverso la ricostruzione del senso di interezza di questi incontri.

Per concludere questo percorso vorrei esporre un mindmap (vedi figura 22) creato insieme ai ragazzi che racchiude le parole più significative emerse più volte durante gli incontri. I partecipanti hanno poi messo in relazione queste parole dando un senso di interezza al lavoro svolto in comunità.

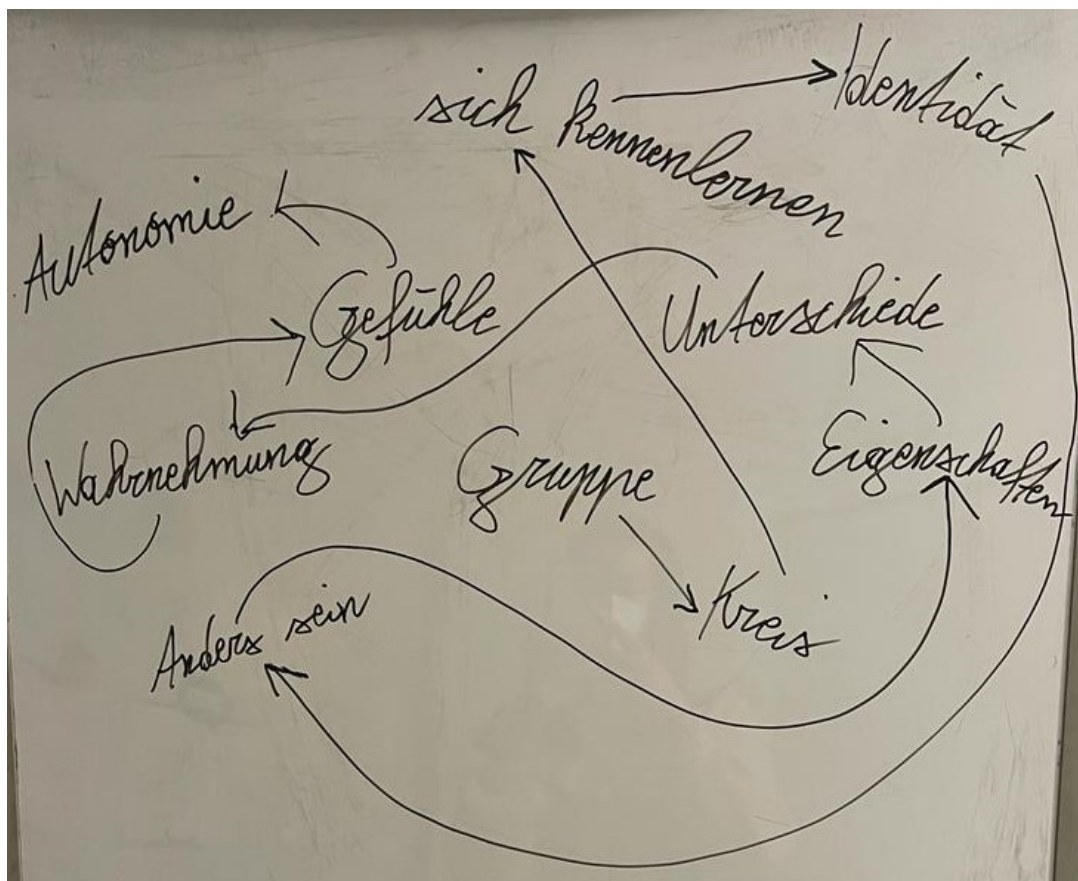
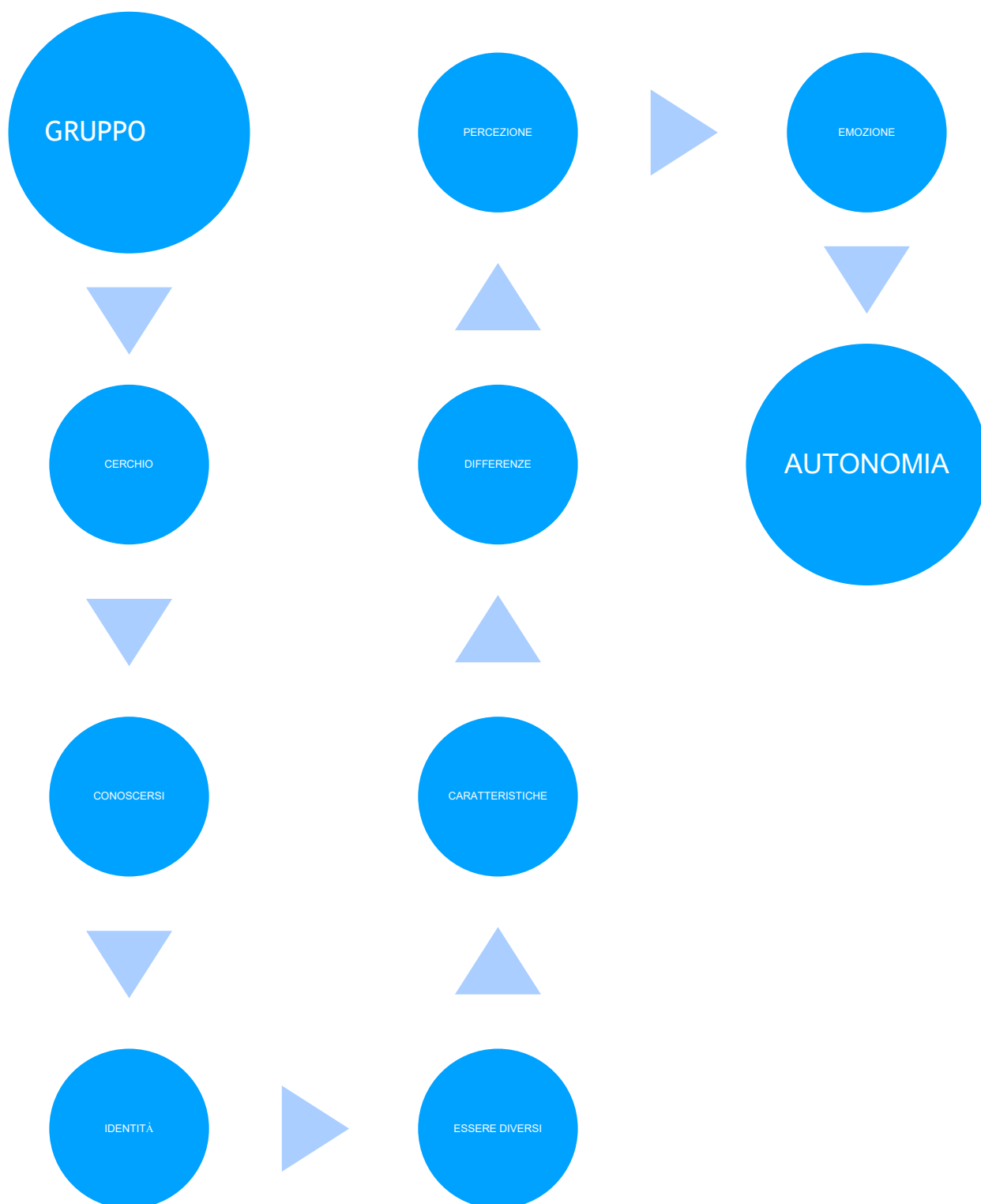


Figura 22: mindmap parole significative

Il percorso inizia dalla parola gruppo che viene definito come un insieme di persone. Viene poi creato un collegamento con il termine cerchio inteso come simbolo rappresentativo della Cooperativa, quindi come luogo d'incontro in cui si svolgono delle attività di gruppo e si sta in gruppo. Il ragionamento continua passando attraverso il concetto del conoscersi per poi arrivare all'identità. Uno dei ragazzi osserva che la propria identità a contatto con altre, cioè attraverso il conoscersi reciproco, cambia; ci si adatta all'altra persona. L'entrare in relazione con l'altro consente di scoprire i diversi lati della propria identità, quindi conoscendo l'altro si scopre anche se stessi. Il percorso continua con il concetto di diversità, cioè l'essere diversi. Ogni identità è unica pertanto ogni

persona è diversa dalle altre. Quindi si potrebbe affermare che conoscendo l'identità di qualcun altro si scopre di poter essere diversi e si scoprono quelle che sono le proprie caratteristiche che, a loro volta, costituiscono la nostra identità. Quest'ultima è composta da diversi aspetti: dall'aspetto esteriore ma anche da quello interiore. Quest'ultimo è quello maggiormente soggetto a cambiamenti quando entra in contatto con un'altra identità. A volte questo cambio di identità viene fatto consapevolmente dalla persona stessa per sentirsi parte di un gruppo. I ragazzi tuttavia sottolineano l'importanza di poter essere se stessi riconoscendo nel Cerchio un luogo in cui sono liberi di esserlo in quanto non si sentono giudicati per il loro essere diversi. È un luogo in cui si sentono compresi in quanto entrano in contatto con persone che vivono la loro stessa condizione, ossia l'autismo. Il gruppo quindi influisce molto rispetto a quali aspetti della propria identità una persona si sente di poter mostrare all'altro. Il ragionamento prosegue collegando alle caratteristiche le differenze in quanto quest'ultime costituiscono le nostre caratteristiche, ossia la nostra identità, nel senso che senza differenze saremmo tutti uguali. A differenze collegano poi la parola percezione in quanto ogni individuo ha una percezione diversa, quindi quando ci relazioniamo con l'altro, a seconda del punto di vista che assumiamo, cogliamo aspetti diversi della sua identità facendoci un'immagine della persona che può essere differente da quella che si crea un'altra. Quando si percepisce una persona si prova un'emozione. Il percorso si conclude con la relazione emozioni → autonomia: quando si intraprende un percorso in autonomia questo può suscitare molte emozioni che inizialmente possono essere quelle di paura, tristezza, preoccupazione di non farcela da soli ma poi, nel momento in cui si diventa autonomi, si trasformano in gioia, contentezza; si è fieri di quanto si è riusciti a raggiungere.

In conclusione, il percorso sintetizzato in uno schema:



CONCLUSIONE

Arrivati alla fine di questo elaborato finale, vorrei sottolineare l'importanza e la necessità di un cambio di prospettiva che consente di guardare alle persone con disturbo dello spettro autistico come persone *dotate* di autismo. Definire l'autismo come dote vuole valorizzare un modo diverso di entrare in contatto con il mondo, quindi considerandolo come una delle tante caratteristiche della diversità umana che ci permette di cogliere un ulteriore aspetto delle cose osservandole appunto da un'altra prospettiva ampliandone così la conoscenza. Potremmo dire che quando incontriamo una persona con le caratteristiche dello spettro autistico entriamo in contatto con una cultura diversa dalla nostra. È quindi fondamentale che avvenga uno scambio culturale senza tuttavia dare un giudizio, attribuire un'etichetta (giusto-sbagliato, meglio-peggio, ...).

È necessario spostare l'attenzione dalla diagnosi alle metodologie d'intervento con la finalità di migliorare la qualità di vita della persona basandosi sui punti di forza e sulle capacità emergenti del soggetto stesso. Pertanto, risulta importante riconoscere che ciascuno ha dei bisogni speciali e per prenderne atto è necessario il coinvolgimento delle persone stesse. Infatti, l'approccio delle capacità incoraggia a ripensare gli interventi rivolti alle persone dotate di autismo passando dalla cura all'assistenza trasformandole in un agente alla ricerca del proprio benessere.

Tuttavia, ci sono alcuni casi - come quelli di persone con gravi disabilità intellettuali - in cui il coinvolgimento è molto difficile, se non addirittura impossibile. In questi casi dobbiamo spostare il focus dell'analisi dagli individui alle relazioni tra gli individui e i loro caregiver⁶². Infatti, come sottolinea anche Sen, essere un detentore di capabilities non significa solo avere più potere per migliorare la propria vita; significa anche avere più potere per migliorare la vita degli altri esseri umani.

Quest'ultimo aspetto è ciò che, a mio avviso, è reso possibile dal contesto inclusivo che si viene a creare attraverso la pratica della *Philosophy for*

⁶² Cfr. Bari, S., Tisci, R., Burlando, R., Keller, R. (2018). Caring for Autistic Adults. A Qualitative Analysis Under the Lens of Capability Approach.

Children nella quale si realizza un supporto reciproco. Quest'ultimo, a sua volta, presuppone una co-costruzione del sapere per cui senza gli altri non esisterebbe la comunità e quindi l'opportunità di sviluppo individuale. Ciò significa che ciascun partecipante è responsabile non solo del proprio ma anche dell'altrui sviluppo che avviene attraverso la condivisione e l'interazione creando perciò una comunità inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association (2013). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali - Quinta edizione. DSM-5*. Tr.it. Raffaello Cortina, Milano, 2015.

Attwood T., *Guida alla Sindrome di Asperger: diagnosi e caratteristiche evolutive*, Trento, Erickson, 2006.

Bari S., Tisci R., Burlando R., Keller R., *Caring for Autistic Adults. A Qualitative Analysis Under the Lens of Capability Approach*, in Italian Sociological Review, 8:2, 2018, pp. 243 - 264.

Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori, 2010.

Biggeri M., Santi M., *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.

Canevaro, A., lanes, D., *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson, 2002.

Cosentino A., *Filosofia come pratica sociale, comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Milano, Apogeo, 2008.

Cosentino A., M. Lipman e la "Philosophy for Children", Bollettino della società italiana, 1991.

Cosentino A., *La "Philosophy for Children" come progetto educativo*, in De Rose M. (A cura di), *Filosofia e ricerca didattica. Proposte e nuovi itinerari formativi*, Bari, IRRSAE Puglia, Quaderno n. 25, 1995.

De Clercq H., *Il labirinto dei dettagli. Iper selettività cognitiva nell'autismo*, Trento, Erickson, 2006.

De Clercq H., *L'autismo da dentro. Una guida pratica*, Trento, Erickson, 2011.

Direzione Generale per l'Inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (a cura di), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006.

Grandin T., *Pensare in immagini. E altre testimonianze della mia vita di autistica*, Trento, Erickson, 2006.

Grandin T., Barron S., *Le regole non scritte delle relazioni sociali*, Crema, Uovonero, 2014.

Heidegger M., *Che cos'è la filosofia?*, Genova, Il Melangolo, 1981.

I.S.S. Istituto Superiore di Sanita, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*. Linea Guida 21 - Sistema Nazionale per le Linee Guida - Ministero della Salute, 2011.

Keller R., *I disturbi dello spettro autistico in adolescenza e in età adulta: aspetti diagnostici e proposte di intervento*, Trento, Erickson, 2016.

Leonardi M. (a cura di), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e pensiero, 2005.

Lipman M., *Philosophy for Children e pensiero critico*, in *CRIF-Bollettino*, N° 2-3/1995.

Lipman M., *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, Prima pubbl. in *"Inquiry"*, Vol. XV, n. 1/1995, trad. ita. Di Cosentino A., pubblicata in *"Comunicazione filosofica"*, n. 3.

Malena B.A., *La Philosophy for Children (P4C) per lo sviluppo delle capacità cognitive complesse*, Torino, Amazon Italia Logistica.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Milano, Cortina Editore, 2000.

Ruzzante G., *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva*, in *Formazione & insegnamento XIV - 2*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017, pp. 195 - 202.

Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, trad. ita. A cura di Scognamiglio R., Bologna, il Mulino, 2004.

Pontis M., *Le checklist per l'autonomia. Materiali per valutare e insegnare le abilità di autonomia nelle disabilità complesse*, Trento, Erickson, 2019.

Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2006.

Santi M., *Conversazione con Matthew Lipman*, in Cosentino A., *Filosofia e formazione*.

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

Striano M., *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, pubbl. in "Scuola e città", n. 1/2000.

Santi M., *Towards "Complex Evaluation": a Short Review and a Triple-Perspective Framework to Evaluate Philosophical Argumentation Activity in the Community of Inquiry*, in Santi M., Oliverio S. (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli, 2012, pp.437 - 460.

Terzi, 2003, *A Capability Perspective on Impairment, Disability and Special Needs: Towards Social Justice in Education*.

Vivanti G., Salomone E., *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*, Trento, Erickson, 2016.

SITOGRAFIA

<https://jamesfliscsudpt2017.wordpress.com/icf-enablement-model/>
(10/08/2021).

https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2011/07/Umanamente_Interno_Copertina_@.pdf
(12/08/2021).

<https://didatticadellafilosofia.loescher.it/nuovi-orizzonti-per-l-insegnamento-della-filosofia-philosophy-for-children.n6522> (21.11.2021).

<http://win.filosofare.org/p4c/p4c/Pubblicazioni/Bollettino/Archivio/Cosentino1.htm> (06.12.2021).

http://www.scuolacutop4c.it/acuto/wp-content/uploads/2016/12/P4C_come_PfC.pdf (06.12.2021).

https://www.iss.it/disturbi-psichiatrici/-/asset_publisher/SoVqHVGvTckw/content/id/3482591 (05.01.22).

<https://ilcerchioderkreis.it> (05.01.22).

RINGRAZIAMENTI

Questo spazio lo dedico alle persone che, con il loro supporto, mi hanno aiutato in questo lungo, spesso faticoso ma ricco percorso di formazione.

Ringrazio la mia relatrice Alessandra Cavallo che è stata per me una facilitatrice pronta a fornirmi strumenti, migliorie, suggerimenti preziosi ai fini della stesura dell'elaborato. Grazie a Lei ho accresciuto le mie conoscenze e le mie competenze.

Un grazie di cuore alla cooperativa Il Cerchio che oltre ad aver reso possibile la realizzazione di questo progetto, anni fa mi ha accolta dandomi l'occasione di formarmi e plasarmi professionalmente. Ringrazio soprattutto i colleghi con cui ho condiviso tale percorso e per i loro preziosi insegnamenti e anche per tutti i momenti di spensieratezza passati insieme.

Un grazie speciale ai bambini e ragazzi del Cerchio che mi hanno permesso di entrare nel loro mondo guardando alle cose da una prospettiva diversa.

Non posso non menzionare i miei genitori che da sempre mi sostengono nella realizzazione dei miei progetti. Vi ringrazio per i vostri insegnamenti e di avermi sempre lasciato inseguire i miei sogni sostenendomi in ogni mio passo. Grazie per avermi insegnato che nulla è impossibile se lo si vuole davvero.

Ringrazio il mio compagno per essere stato sempre presente e soprattutto per l'infinita pazienza. Grazie per tutto il tempo che mi hai dedicato e per tutte le volte che hai saputo ascoltarmi e darmi i migliori suggerimenti per affrontare anche i momenti più difficili.

Infine, ringrazio 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.