

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN CULTURE, FORMAZIONE E
SOCIETÀ GLOBALE**

Curricolo in Scienze pedagogiche

Tesi di laurea magistrale

**EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ: POSSIBILI PROPOSTE
DI PHILOSOPHY FOR CHILDREN**

**Relatore:
Prof.ssa Alessandra Cavallo**

**Laureanda: Chiara Gottardo
Matricola 2004236**

Anno Accademico
2022/2023

Indice

Indice	3
Introduzione.....	5
1. La Philosophy for Children	9
1.1 Nascita ed evoluzione della pratica filosofica	9
1.2 Concetti chiave del curriculum	14
1.3 La P4C e la sua diffusione nel mondo	16
1.3.1 La Philosophy for Children in Italia	18
1.4 Approccio costruttivista.....	19
1.4.1 J. Piaget e il bambino come costruttore attivo di conoscenza	21
1.4.2 L. Vigotskij e il linguaggio, pensiero e zona di sviluppo prossimale	24
1.4.3 J. Bruner e il Teoria dell'istruzione, narrazione e creatività.....	26
1.5 Il pragmatismo americano	28
1.6 La Metodologia.....	30
1.6.1 Organizzazione e articolazione delle sessioni	31
1.6.2 La discussione filosofica.....	34
1.6.3 Il pensiero complesso	35
1.6.4 Il facilitatore nella Philosophy for Children: ruolo e competenze	40
1.6.5 La comunità di ricerca filosofica	44
1.6.6 I testi stimolo	47
1.6.7 La valutazione	51
2. Verso un'educazione sostenibile	54
2.1 Il concetto di sviluppo sostenibile e la sua evoluzione.....	54
2.1.1 La sostenibilità e l'impatto dell'uomo sul nostro pianeta	61
2.1.2 Le tre dimensioni della sostenibilità	63
2.1.3 Ambiente e la "Generazione Greta"	66
2.2 L'Agenda 2030.....	69
2.2.1 Gli obiettivi di sviluppo sostenibile	73
2.2.2 L'agenda 2030 in ambito italiano	80
2.3 L'educazione allo sviluppo sostenibile nell'agenda 2030	82
2.4 Educazione ambientale.....	84
2.5 L'educazione allo sviluppo sostenibile.....	86
2.6 L'agenda pensata per i bambini spiegata ai bambini a partire dalla prima infanzia...	90
3. Possibili proposte di Philosophy for Children.....	92
3.1 La scelta della tematica.....	93
3.2 Predisposizione delle sessioni	94
3.3 Laboratorio e finalità	101
3.4 Progettazione e articolazione delle sessioni	104

3.4.1	Progettazione della prima sessione	105
3.4.2	Progettazione della seconda sessione	108
3.4.3	Progettazione della terza sessione	116
3.4.4	Progettazione della quarta sessione.....	118
3.4.5	Progettazione della quinta sessione	123
3.4.6	Progettazione della sesta sessione	125
3.4.7	Progettazione della settima sessione	129
3.5	Riflessioni conclusive	133
	Conclusioni.....	134
	Bibliografia	136
	Sitografia	146
	Sommario figure	149
	Ringraziamenti.....	150

Introduzione

Ciò che ha determinato la scelta della tematica nella predisposizione di questo elaborato si coniuga con il percorso di studi che ho fino ad ora intrapreso e la mia sensibilità alla salvaguardia dell'ambiente in senso ampio. La profonda consapevolezza che ogni individuo è chiamato alla cura e sostenibilità di un delicato ecosistema attuando stili di vita e comportamenti quotidiani responsabili. La sensibilizzazione alla conoscenza e al rispetto della terra che ci ospita non può che partire dall'educazione nel senso più ampio del termine: educazione nel piccolo nucleo familiare d'origine, all'interno dell'istituzione scolastica, nella società di cui ogni individuo è parte integrante in ogni luogo del pianeta.

Ogni individuo indipendentemente dall'estrazione sociale, dal livello culturale e dal luogo ove vive ha il diritto di essere avviato alla ricerca di una condizione di vita sostenibile. L'educatore riveste, pertanto, un ruolo fondamentale nel crescere individui consapevoli e responsabili, sensibilizzandoli al senso civico che si spinge oltre alla condizione individuale. Il raggiungimento di tale importante obiettivo non è facile ma lo sforzo collettivo e l'utilizzo di metodologie didattiche appropriate può sicuramente avviare verso un cammino responsabile. Tra gli strumenti didattici il curriculum della Philosophy for Children credo possa rappresentare una metodologia particolarmente significativa per il raggiungimento del fine.

La finalità che si vuole raggiungere con il presente elaborato di tesi è quella di fornire uno spunto di riflessione riguardo alla Philosophy for Children e come essa possa essere uno strumento educativo e un mezzo fondamentale per sostenere il diritto dei bambini di vivere un futuro sostenibile.

L'elaborato si articola in tre capitoli. Il primo capitolo esplora dettagliatamente il curriculum di Philosophy for Children (P4C) ideato da Matthew Lipman, filosofo statunitense. In esso si descrive il contesto storico-culturale, lo scopo e la

metodologia alla base del curricolo che verte sulla trasformazione della classe in una comunità impegnata nella ricerca filosofica (CdR). Questa si configura come pratica che promuove l'espansione del pensiero critico, l'apertura mentale e l'inclusione di molteplici prospettive. Il contesto, diventa un luogo in cui le idee sono messe alla prova, confrontate e condivise all'interno di un gruppo che lavora insieme verso un obiettivo comune. La natura democratica della CdR incoraggia la partecipazione attiva e la collaborazione tra i membri del gruppo, creando un ambiente di apprendimento inclusivo e trasformativo. Attraverso la sua portata rivoluzionaria, si presenta come strumento di emancipazione delle menti e dei pensieri preconfezionati che impediscono una comprensione aperta e flessibile del mondo circostante. Il curricolo della P4C è stato strutturato in modo da fornire ai partecipanti materiali e modalità di gestione delle sessioni filosofiche. Inoltre, viene fornita un'analisi approfondita dei fondamenti teorici del curricolo, inclusa la filosofia e la pedagogia di John Dewey nonché Piaget e Vygotskij che hanno influenzato il pensiero di Lipman nell'ideazione del curricolo. È stata evidenziata la concezione di pensiero multidimensionale "di alto livello", così come teorizzata da Lipman, oltre alla natura del filosofare proposta dalla P4C. Questo viene proposto attraverso una riflessione sull'identità della didattica filosofica intesa come pratica di pensiero piuttosto che come disciplina di studio. Lipman credeva infatti, che partecipare alla discussione filosofica avrebbe accompagnato il bambino a sviluppare le abilità necessarie per pensare in modo critico divenendo membro responsabile e attivo della comunità.

Il secondo capitolo di tesi approfondisce diversi concetti legati all'educazione e allo sviluppo sostenibile. L'introduzione agli argomenti parte dall'analisi del concetto di educazione sostenibile attraverso la sua evoluzione.

Vengono descritte le nuove sfide che l'Agenda 2030 propone affinché venga raggiunto uno sviluppo sostenibile, presentando singolarmente i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs). Affinchè si raggiungano questi goals, volti al porre fine alla povertà, contrastando le disuguaglianze e promuovendo lo sviluppo economico, sociale e ambientale; viene richiesto un coinvolgimento planetario

che vede impegnati tutti gli attori della società. Lo scopo di questa analisi consiste nel sottolineare la necessità di sensibilizzare i bambini riguardo a temi fondamentali per loro e per il pianeta, al fine di sviluppare una coscienza ed un pensiero ambientale e di cura, basato sulla consapevolezza e sulla responsabilità verso comportamenti responsabili e sostenibili. Perché il futuro dell'umanità e del pianeta sia prospero è importante che si proceda alla sensibilizzazione avvicinando per primi fra tutti i bambini e le nuove generazioni partendo dalla prima infanzia. Sfida che si propone di raggiungere l'educazione formando un individuo capace di pensare in modo analitico e in grado di risolvere problemi. Per questo è necessario che siano parte di un contesto che possa favorire la loro partecipazione e il loro pensiero libero. L'individuo deve poter manifestare fiducia in sé stesso di fronte alle sfide legate allo sviluppo sostenibile, e attraverso le sessioni che ho progettato vorrei proporre strumenti per trovare soluzioni pratiche da utilizzare nella vita di tutti i giorni avviando un cambiamento dei comportamenti a favore dell'ambiente.

È nel terzo e ultimo capitolo dell'elaborato di tesi che propongo l'applicazione di quanto esposto fino ad ora. Presento la progettazione di un project work che spera di trovare realizzazione in un prossimo futuro lavorativo nella scuola dell'infanzia. La proposta di lavoro attraverso la metodologia della P4C vedrebbe la realizzazione di alcune sessioni con bambini di età compresa tra i 4-6 anni, fascia d'età particolarmente sensibile, recettiva e con una forte motivazione alla scoperta. La scelta di utilizzare il curriculum della Philosophy for Children è stata dettata dalla ricerca di una metodologia innovativa e stimolante che sia in grado di sollecitare tramite attività interattive, pratiche di pensiero di temi rilevanti nella sfera dello sviluppo sostenibile. La curiosità innata del bambino, che lo spinge a porsi domande e a cercare risposte, è stato sicuramente l'incentivo che ha avvicinato il tema da me prescelto al metodo della P4C e mi ha spinto a voler intraprendere un possibile percorso di progettazione volto a far comprendere e sviluppare riflessioni riguardanti i valori alla base dello sviluppo sostenibile.

L'obiettivo specifico che mi prefiggo di raggiungere con questa applicazione è avvicinare i temi relativi alla sostenibilità alla Philosophy for Children, strumento che riconosco di grande portata e che credo possa aiutare ad educare le nuove generazioni a sviluppare pensieri autonomi e critici avviando a scelte più responsabili per loro stessi e per il pianeta.

1. La Philosophy for Children

1.1 Nascita ed evoluzione della pratica filosofica

La nascita della Philosophy for Children (P4C),¹ avviene intorno agli inizi degli anni '70. La sua diffusione avviene negli stessi anni e prese piede negli Stati Uniti grazie alla figura di Matthew Lipman² pensatore americano e filosofo neopragmatista di formazione deweyana, nello specifico con la pubblicazione di un racconto dello stesso autore *Harry Stottlesmeier's Discovery*. Attualmente, la Philosophy for Children si afferma a livello globale, come un movimento educativo dotato di molteplici obiettivi e metodi di applicazione e comprensione differenti.³

L'idea di fare filosofia con i bambini risale al 1943, a seguito di una successione di esperienze che fecero avvicinare Lipman alla filosofia e ai testi di John Dewey.⁴ Nei decenni successivi e soprattutto negli anni 60, che lo stesso Lipman definisce "apocalittici", avvicinandosi all'impiego di docente universitario, inizia ad accentuarsi il suo interesse per l'educazione.

Come accennato nelle righe soprastanti, Lipman fu docente di Filosofia e Logica alla Columbia University di New York, grazie a questo suo impiego che

¹ Acronimo con cui si è soliti designare la Philosophy for Children che utilizzerò nella stesura del testo.

² Matthew Lipman, nato a Vineland, New Jersey, il 24 agosto 1923 da Wolf Lipman (di origini russe) e Sophie Kenin (di origini lituane) Matthew Lipman trascorre la sua infanzia a Woodbine, una piccola città a poche miglia da New York. Egli ha conseguito i suoi studi presso l'università di Stanford in California, alla Columbia University a New York e alla Sorbona a Parigi, infine è tornato alla Columbia dove ha poi conseguito il dottorato in filosofia nel 1944 iniziando così la sua carriera come insegnante. In seguito, ha insegnato anche presso il Sarah Lawrence College e il City College di New York. Nel 1969 Lipman ha pubblicato il suo primo racconto filosofico legato alla Philosophy for Children, "Harry Stottlesmeier's Discovery" lavorando a stretto contatto con la pedagogista Ann Margaret Sharp e insieme nel 1974, hanno dato vita all'Institute for the Advancement of Philosophy for Children. M. Lipman è venuto a mancare nel dicembre 2010.

³ Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

⁴ Lipman, M., (2008). *A life, Teaching, Thinking*. Montclair. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. p. 20.

lo mise di fronte alla difficoltà di insegnare agli studenti iscritti al suo corso di logica, diede avvio alla P4C.

Durante il corso, riscontrò nei suoi studenti evidenti lacune nel formulare ed esprimere opinioni, tali difficoltà erano verosimilmente dovute alla carenza o mancanza degli strumenti necessari al vicendevole confronto e dall'assenza di un linguaggio collettivo.⁵ Egli, infatti, nota come: “la capacità di parlare di interessi e opinioni in termini chiari sul piano concettuale e argomentativo, nonché di confrontare in modo razionale concezioni diverse, non veniva né perseguita, né coltivata come fine educativo. Lipman era fermamente convinto che l'intero sistema educativo non potesse essere riformato a partire dal basso senza l'aiuto della filosofia.”⁶ Allo scopo di comprendere come questa pratica filosofica possiede potenzialmente una funzione riformatrice, è opportuno riportare quanto Lipman scrisse: “Certamente Socrate si rendeva conto che la discussione di concetti filosofici era, da sola, soltanto una fragile canna. Ciò che deve aver tentato di dimostrare fu che il far filosofia era emblematico di una ricerca comune come modo di vivere. Non occorre essere filosofo per alimentare lo spirito autocorrettivo della comunità della ricerca: piuttosto esso può, e dovrebbe, essere favorito in tutte le nostre istituzioni.”⁷

Il docente, molto colpito dalla scarsità di abilità dei suoi allievi e dalla mancanza di un linguaggio comune in aggiunta alla carenza di strumenti di confronto, si prefissò quindi di verificare se un esercizio precoce del pensiero filosofico potesse essere di sostegno al fine di espandere e rafforzare le loro potenzialità.

All'interno del curriculum della scuola americana, non vi era inserito l'insegnamento della filosofia e proprio per questa mancanza le lacune dei suoi alunni, nella formulazione e nell'espressione stessa di giudizi, erano ancor più lampanti.

⁵ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, pp. 8-9.

⁶ Martens, E. (1999). *Filosofare con i bambini: Un'introduzione alla filosofia*. Traduzione italiana a cura di Bollati Boringhieri, p. 62.

⁷ Lipman, M. (1988). *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*. In Bollettino SFI, n. 135/88 (Ristampato in A. Cosentino, (Ed.), *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia* (1991-2001). Liguori.

“Nella maggior parte dei casi ciò era determinato da una diffusa mancanza di capacità euristiche, critiche, argomentative [...] Il motivo per cui gli studenti evidenziavano queste carenze era indubbiamente da rintracciare nel fatto che, nel loro curriculum formativo, c’era stato poco spazio per un esercizio critico e riflessivo del pensiero. Nessuno di loro, prima di intraprendere studi a livello universitario, aveva inoltre avuto occasione di confrontarsi con una disciplina come la filosofia, che negli Stati Uniti non era presente neanche nei curriculum di scuola superiore.”⁸

Successivamente alle rivelazioni del docente, relative alle difficoltà di espressione ed enunciazione, con lo scopo di allontanare le difficoltà in questione egli progettò una strategia educativa denominata per l’appunto P4C. Strategia quale idea di far avvicinare i bambini alla filosofia e al ragionamento filosofico.

Determinato a sbrogliare quello che era un sistema educativo alquanto disorientato, era convinto che fosse necessario avvalersi dell’ausilio della filosofia, quale insieme di principi formativi, e iniziare a formare a partire dalle prime fasce dell’istruzione, ovvero dall’infanzia.

Il filosofo avanza la convinzione che attraverso una preparazione precoce e una progettazione di uno specifico curriculum avrebbe permesso ai suoi allievi di implementare le loro capacità facendo filosofia. “L’insegnamento isolato della logica non consente agli studenti di apprendere il modo in cui la logica deve essere applicata agli argomenti delle varie discipline. Se non si insegna loro come unire le abilità logiche ai contenuti del corso, da soli non saranno in grado di farlo.”⁹

Alla base della Philosophy for Children, e quindi dello stesso pensiero di Lipman, troviamo il concetto filosofico e pedagogico dell’educazione al pensiero critico a partire dalla tenera età. Lo studioso in prima persona si interrogò su che cosa costituisse il pensiero, vagliando immagini differenti di consapevolezza, così scrive: “Considerare pensiero e ragione come obiettivi

⁸ Striano, M., (2002). *La filosofia come educazione del pensiero*. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman, in A., Cosentino, (a cura di) *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Liguori editore, p. 61.

⁹ Lipman M., (2005). *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, p. 92.

dell'educazione, solleva numerosi interrogativi, che corrispondono all'esigenza di fornire basi e giustificazioni filosofiche, psicologiche e pedagogiche a questa difficile impresa.”¹⁰

La Philosophy for Children “nasce come programma con un intento educativo esplicito, un metodo definito soprattutto con degli obiettivi di apprendimento specifici,”¹¹ in questa esperienza filosofia infatti, ritroviamo radici indipendenti, a differenza delle altre esperienze filosofiche tradizionali. Al fine di introdurre in maniera più comprensibile e completa possibile la Philosophy for Children, sarà necessario fare una piccola introduzione a ciò che intendiamo quando parliamo di filosofia per bambini. Quando ci riferiamo alla “filosofia per bambini” rimandiamo al fondamento attivista e pragmatista, che vede l'infanzia quale sorgente di continua meraviglia e sorpresa. Va precisata l'essenzialità del termine filosofare, che va inteso quale attività alla base della riflessione, azione problematizzante dell'intelletto alla continua ricerca di risposte. Con il termine filosofare ci si riferisce a quell'attività che, tramite una pratica cognitiva cattura l'interesse degli individui che vi partecipano, fornendo loro gli stimoli necessari a divenire creatori dei propri pensieri. M. Santi riferendosi a questa pratica la definisce come: “un percorso intellettuale essenzialmente critico/riflessivo che scaturisce dal disagio e dalla meraviglia del presente, spinti indefinitamente nel passato e nel futuro.”¹²

Nella Philosophy for Children e nella stessa filosofia troviamo un invito al pensiero autonomo e libero, questo poiché tra le numerose caratteristiche delle filosofie vi è la capacità di stimolare la discussione alla continua ricerca di nuove domande e dubbi a cui tentare di rispondere.¹³ La continua messa in gioco dei nostri pensieri e interrogativi ci invita a non accontentarci di ciò che

¹⁰ Santi M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori Editore, p. 5.

¹¹ Santi, M., (2006c). La "comunità di ricerca filosofica" come luogo di pratica filosofica: La proposta della Philosophy for Children. In C. Brentari, et al. (Eds.), *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Mondadori, p.187.

¹² Santi, M., (2006b). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, p. 87.

¹³ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

conosciamo, del dato per scontato, ma ci spinge alla ricerca della creatività e della complessità di pensiero. Nella visione di Lipman, dunque, egli individua la filosofia quale strumento maggiormente appropriato del pensiero e dell'educazione. Nello specifico questa visione vede la filosofia quale mezzo di formazione alla manifestazione del pensiero libero, della personalità e della democrazia.

All'interno della Philosophy for Children, la filosofia si propone quale metodo in grado di stimolare il pensiero critico, dando avvio alla riflessione e ad un dialogo. Pertanto, l'acquisizione di un metodo consente ai soggetti coinvolti di apprendere come sviluppare il pensiero autonomo riflettendo sulla propria quotidianità e sulle proprie esperienze. Possiamo individuare dunque il fine ultimo del metodo, nel raggiungimento di una piena consapevolezza del proprio percorso di vita.

La filosofia, non viene assunta quale contenuto dell'insegnamento in riferimento alla mera disciplina accademica, ma si vuole far emergere la promozione di un processo quale stimolo del pensiero critico, verso un'azione di pensiero riflessivo e di promozione continua di dialogo. La P4C vede quindi nella filosofia un medium di un apprendimento profondo e significativo, inscindibile dall'ideale democratico.¹⁴

“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.”¹⁵ Alla base della concezione filosofica del pensatore americano, vi è la visione della pedagogia e della filosofia quale mezzo per educare al pensiero critico a partire dalla più tenera età.

¹⁴ Santi, M., (2007). *Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse*, in D. Camhy (Ed.) *Philosophical Foundations of Innovative Learning*. Academia Verlag, pp. 110-123.

¹⁵ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori Editore, p. 127.

1.2 Concetti chiave del curriculum

Il curriculum della Philosophy for Children parte dalla scuola dell'infanzia per arrivare fino all'età adolescenziale, scritto da Lipman per fare filosofia con i bambini, persegue il fine di fornire un potenziamento culturale e concettuale ai soggetti. Ha l'obiettivo di far accrescere nei bambini le abilità di comprensione, analisi, problem-solving e sviluppo della valutazione critica delle situazioni.¹⁶

Il curriculum lipmaniano include al suo interno un "metodo" e dei "materiali strutturati" utili a stimolare il fare filosofia. Il curriculum è composto da una collana di racconti, che vede raggruppati, tredici narrazioni "pre-testi" curati dallo stesso M. Lipman. I racconti pensati per fasce d'età differenti sono: "L'ospedale delle bambole" per la scuola dell'infanzia; "Kio e Gus", "Elfie", "Pixie" e "Nous" per la scuola primaria; "Il prisma dei perché" per la scuola media, "Suki", "Mark", "Lisa" e "Natasha" per la scuola superiore.¹⁷ I racconti pre-testo sono storie strutturate sulla base della fascia d'età dei soggetti ai quali sono rivolti. Prevede un percorso articolato, formato da una storia di partenza che permette l'avvio della discussione filosofica.

La Philosophy for Children sottolinea come sia importante che non si vada perdendo la ricchezza del pensiero intuitivo del bambino, che si apre all'avviamento e alla costruzione del discorso argomentato in continuo mutamento, e che spesso è oggetto di sacrificio a fronte del senso comune o della razionalità.¹⁸ Come sottolinea Cosentino, "La Philosophy for Children (P4C) di matrice lipmaniana è orientata verso la prima opzione. In considerazione della condizione infantile come uno stato di "meraviglia" di fronte al mondo da scoprire, la P4C avanza il proposito di aiutare i bambini a rimanere sintonizzati il più a lungo possibile sul canale del domandare [...] Nel

¹⁶ Lipman, M., (2003). *Thinking in Education*, Cambridge University Press. Mass.

¹⁷ Santi, M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M., Liguori, p.11.

¹⁸ Ruzzante, G., (2016). *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze 103 dell'educazione e della formazione 14(2).*

curricolo della P4C non è la libera fantasia che è in questione, ma il pensiero: questa è la differenza di fondo.”¹⁹

Questo curricolo volge al potenziamento del pensiero logico critico, creativo e affettivo valoriale che Lipman definisce pensiero complesso. Pensiero quale fondamento essenziale per la formazione di cittadini del futuro capaci di convivere pacificamente in una società democratica e inclusiva. Essi, infatti, sviluppando il pensiero complesso saranno in grado di aprire le loro menti alla discussione e all'accettazione di punti di vista differenti dai propri.²⁰

Mediante la comunità di ricerca viene realizzata e praticata l'indagine filosofica. Come abbiamo evidenziato nelle righe soprastanti, la P4C al suo interno combina le tre dimensioni del pensiero, distinguendosi dagli altri curricoli poiché per riflettere sull'esperienza, mette in rilievo la modalità narrativa del pensare.

Lipman afferma: “il curriculum è stato originariamente scritto con l'idea di divenire la base di innumerevoli traduzioni. È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all'universalità che alla particolarità. [...] Può essere adattabile ad esclusive scuole private o a scuole pubbliche in contesti degradati con un'utenza svantaggiata sul piano economico ed educativo. In esso c'è qualcosa per tutti e per ciascuno, perché la filosofia è un metodo, non un messaggio.”²¹

Il metodo della Philosophy for Children consiste nella ridefinizione del rapporto tra la classe e il docente; infatti, abbandona quella che è la figura dell'insegnante quale unica persona in possesso del sapere da trasmettere. Al contrario, il docente, diventa colui che definiremmo esperto dei processi epistemologici e cognitivi, egli desta curiosità e motivazione nei membri della comunità al fine di farli impegnare nella continua ricerca di significati. Il suo ruolo, quindi, muta diventando di orientamento, favorendo il processo di circolarità della relazione, della comunicazione e del dialogo tra i membri, garantendo una partecipazione attiva e democratica. Egli consente a tutti i

¹⁹ Cosentino, A., (2017). *Bambini filosofi*, Pubblicato. *Infanzia*, n. 1.

²⁰ Nussbaum, M., (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education, in *Journal of Human Development*, 7(3), pp. 385–398.

²¹ Striano, M., (2002). *La filosofia come educazione del pensiero*. Una conversazione con Matthew Lipman, in A., Cosentino, (a cura di) *Filosofia e formazione*, p. 64.

partecipanti della comunità che siano adeguatamente stimolati e favoriti nella condivisione libera dei punti di vista, infine valorizza gli interventi e favorisce l'argomentazione dei pensieri.²²

I fondamenti filosofici che riscontriamo all'interno della Philosophy for Children li possiamo delineare nel pensiero di alcuni autori che hanno ripensato l'idea di razionalità offrendoci delle prospettive differenti concordi su aspetti quali la ragionevolezza e l'argomentazione.

1.3 La P4C e la sua diffusione nel mondo

Il tratto caratteristico che durante gli anni ha distinto il programma della Philosophy for Children è stata la denominazione di "movimento educativo"²³ internazionale ed extrascolastico. Con questa connotazione, si fa riferimento al concetto per cui sia possibile fare filosofia con i bambini con l'ausilio di specifici materiali ideati dal filosofo (Lipman), in alternativa utilizzando degli input diversi. Il dilagarsi di questo movimento prenderà sempre più piede in contesti educativi scolastici. Il successo della P4C consiste nel suo ideale educativo, ovvero l'approccio filosofico-dialogico che si inserisce all'interno della cornice scolastica. La filosofia viene posta alla base del processo e assunta come metodo al fine di stimolare la riflessione, il dialogo e il pensiero critico dei giovani.²⁴

La Philosophy for Children oggi giorno si è diffusa in più di 60 Paesi nel mondo, assumendo caratteristiche differenti a seconda dei contesti in cui viene inserita. In Europa, sono nati differenti approcci, denominati con l'espressione

²² Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

²³ Bonelli, C., (2006). *Philosophy for Children: fare filosofia non solo con i bambini*, in "Comunicazione filosofica", n. 12, p. 93.

²⁴ Lipman M., (2005). *Educare al pensiero. Vita e Pensiero*.

“Philosophy with Children”, che hanno introdotto la filosofia quale strumento di educazione.²⁵

Diversa fu la lettura che venne data, nei paesi in via di sviluppo, specialmente in essi è stato utilizzato il curriculum della P4C nella sua versione originale anche in contesti extrascolastici quale mezzo di accrescimento e di emancipazione sia culturalmente che a livello sociale e politico.²⁶

Vi sono molteplici centri ed istituti che si prodigano nella diffusione del curriculum e nella formazione delle persone che desiderano aprirsi a questa prospettiva attuando interventi educativi.²⁷ Oltre al noto Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IACP)²⁸ fondato da M. Lipman in New Jersey, la divulgazione nei centri e istituti procede, li troviamo infatti negli Stati Uniti, in Messico, Brasile e ulteriori paesi dell’America Latina. Anche l’Oriente con la Cina e la Corea nello specifico, assieme all’Austria e la Nuova Zelanda, si sono viste coinvolte.

In Europa i centri impegnati nella divulgazione della P4C sono numerosi, e attualmente si vedono associati all’interno di organismi internazionali.

Così scrive Lipman facendo riferimento allo sviluppo e la divulgazione del movimento:

“La Philosophy for Children sta diventando un movimento educativo a livello internazionale. Uno dei motivi potrebbe essere che il curriculum è stato originariamente scritto con l’idea di divenire la base di innumerevoli traduzioni. È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all’universalità che alla particolarità. Così può essere utilizzato in una società di massa come la Cina, con un miliardo di abitanti, o nell’ambito di un piccolo villaggio della jungla del Guatemala, con solo

²⁵ Vansieleghem, N., Kennedy, D., (2011). What is Philosophy *for* Children, What is Philosophy *with* Children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*,45, pp. 171-182. Doi:10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x

²⁶ Striano, M., (2002). *La filosofia come educazione del pensiero*. Una conversazione con Matthew Lipman, in A., Cosentino, (a cura di) *Filosofia e formazione*, p. 64.

²⁷ Striano M., (1997). *Alcune considerazioni sulla formazione degli insegnanti in “P4C”*, in “CRIF Bollettino”, n. 7.

²⁸ L’Istituto IACP, accanto alla pubblicazione di molta parte dei testi ufficiali sulla P4C, si occupa della pubblicazione del periodico accademico *Thinking: the Journal of Philosophy for Children* ed organizza inoltre corsi di formazione per i docenti, corsi di P4C all’interno delle scuole, seminari internazionali e specializzazioni universitarie.

Cfr. Johnson, W., (1995). *Discipleship or Pilgrimage: The Educator's Quest for Philosophy*. State University of New York press, pp. 122-123.

poche centinaia di abitanti. Può essere adattabile ad esclusive scuole private o a scuole pubbliche in contesti degradati, con una utenza svantaggiata sul piano economico e educativo. In esso c'è per tutti e per ciascuno, perché la filosofia è un metodo e non un messaggio.”²⁹

All'inizio degli anni '90 la BBC compone un documentario sulla Philosophy for Children³⁰ che verrà trasmesso in diversi paesi del mondo, raccogliendo su di esso numerosi riconoscimenti, in particolare nel 1997 il Dipartimento di Etica e Filosofia dell'UNESCO inviò una lettera a M. Lipman annunciando che avrebbe radunato alcuni esperti per mettere a confronto le esperienze d'avvio di un progetto Philosophy for Children.³¹

L'UNESCO, nel corso della conferenza internazionale “*Filosofia come pratica educativa e culturale*” tenutasi nel 2006, riconobbe Lipman pioniere della filosofia per bambini, e sottolineò l'importanza dell'inserimento del curricolo (come strumento di supporto consolidato) fin dalla prima infanzia.³²

1.3.1 La Philosophy for Children in Italia

La Philosophy for Children in Italia vede l'inizio della sua diffusione con le prime sperimentazioni, negli anni 90, a cura di A. Cosentino e M. Santi. I due docenti si avvicineranno ad un workshop presso l'Università di Dubrovnik presieduto da Matthew Lipman ed Ann Sharp.³³ A seguito del loro incontro, nasceranno due centri di notevole rilevanza per la ricerca e la formazione nel curricolo; il primo centro con sede a Roma è diretto da A. Cosentino ed è il CRIF Centro di ricerca

²⁹ Striano, M., (2002). *La filosofia come educazione del pensiero*. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman, In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, p.64. Liguori.

³⁰ “Socrates for six years old” un documentario sulla Philosophy for Children.

³¹ Lipman, M., (2008). *A Life Teaching Thinking*. p.156.

³² UNESCO. (2007). *Filosofia: Una scuola di libertà. Insegnare filosofia e imparare a filosofare*, Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura.

³³ <https://www.filosofare.org/crif-p4c/community-of-inquiry-with-ann-margaret-sharp-childhood-philosophy-and-education/> consultato il 23 novembre 2022.

sull'indagine filosofica. Il secondo con sede a Rovigo è guidato da M. Santi ed è il CIREP Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero. I due centri offrono percorsi curricolari all'interno di scuole di gradi diversi (scuole dell'infanzia, della scuola primaria e secondaria), inoltre, organizzano corsi di formazione rivolti a figure professionali come gli educatori e gli insegnanti. Le associazioni sono riconosciuti dall'ICPIC e dall'IAPC.³⁴

Sul piano sociale ed educativo sono stati conseguiti importanti esiti nei progetti innovativi di alcune Università, in particolare in quella di Padova e Napoli. Spiccano sicuramente le iniziative che si servono del curricolo lipmaniano quale mezzo per promuovere disparate attitudini a livello comunitario, tra tutti riportiamo il "Progetto Peace" che utilizza la comunità di ricerca come strumento per la creazione di un ambiente cosmopolita tra bambini; il progetto Philosophy for Children a Scampia che porta il curricolo nelle scuole primarie con l'obiettivo di promuovere la legalità e l'autoriflessione.³⁵

Tra gli anni 2005-2006, il curricolo vede numerose esperienze anche in ambienti non esclusivamente scolastici e con adulti, così viene a delinearsi una pratica filosofica extracurricolare della Philosophy for Children.

1.4 Approccio costruttivista

Vi sono numerosi autori appartenenti a differenti periodi storici che hanno ricoperto ruoli significativi nell'approccio costruttivista. Quelli che riporteremo nelle poche righe introduttive alla corrente saranno i principali pensatori a cui Lipman ha fatto riferimento, ovvero Dewey, Piaget, Vigotskij e Bruner.³⁶

³⁴ Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori, pp. 8-9.

³⁵ Oliverio, S., & Striano, M., (2018). Introduzione. Rifletter (si) cosmopoliticamente nel mondo. Prospettive pedagogiche. *Educational Reflective Practices*, (2017/2).

³⁶ Cosentino A., (a cura di), (2002). *Filosofia e formazione:10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Liguori Ed.

L'approccio costruttivista risulta essere un orientamento filosofico alla cui base troviamo l'idea che la conoscenza non interessa la realtà oggettiva e ontologica. Guardando in prospettiva psicologica e educativa, l'attenzione viene posta sia sulle operazioni che il soggetto compie, sia alle relazioni che si creano tra individuo e ambiente. Il termine ragione viene sostituito da quello di pensiero, poiché esso viene considerato in senso ampio includendo al suo interno i diversi aspetti in cui si esteriorizza la razionalità, oltre alle componenti che si manifestano nei processi di sviluppo di conoscenza.³⁷

Lipman nella delineazione del curriculum della Philosophy for Children, ha preso in considerazione gli stadi sviluppati da Piaget ed il suo merito nell'analisi dello sviluppo cognitivo del bambino. Egli mette in evidenza il ruolo attivo del bambino nella costruzione dei propri processi di pensiero quale replica agli impulsi dell'ambiente. Dimostra la diversità del pensiero del bambino da quello dell'adulto, evidenziando come egli sia dotato di una struttura cognitiva propria. Per tale ragione, la pratica filosofica della P4C risulta essere, in linea con il pensiero di Bruner e Vigotskij.

In questa pratica con l'ausilio di strumenti educativi viene predisposto accuratamente un ambiente specifico finalizzato all'apprendimento e allo sviluppo precoce della ragionevolezza nel bambino,³⁸

“[...] la proposta didattica di Lipman tiene presenti alcuni esiti dell'epistemologia genetica di Piaget e, soprattutto, si accorda con numerose tesi dello strumentalismo evolutivo di Bruner; tuttavia, essa ritrova la sua peculiarità nel forte accento posto su temi di derivazione e di ispirazione filosofica e, in particolare, sulla fiducia che la filosofia, riformulata nei termini di una didattica aggiornata, possa riacquistare una posizione di centralità nella scuola futura. Il ruolo da giocare si esplica fondamentalmente nell'area del linguaggio, che viene assunto nel duplice aspetto di oggetto di indagine e di strumento di chiarificazione e di maturazione del pensiero nella dinamica sociale della comunicazione. Si capisce, così, come il materiale didattico elaborato da Lipman possa assumere i caratteri di

³⁷ Cosentino, A., (2005). *La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva*, (a cura di), Pratica filosofica e professionalità riflessiva, Liguori, p.14.

³⁸ Cosentino, A., (2002). *M. Lipman e la Philosophy for Children*, in Id., (a cura di), Filosofia e formazione. 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001). Liguori, p. 75.

una alternativa radicale rispetto alle trattazioni manualistiche. Si tratta indubbiamente di opere d'autore, pensate sin dall'inizio a misura del pubblico a cui sono destinate e rispondenti ad un progetto educativo unitario.”³⁹

1.4.1 J. Piaget e il bambino come costruttore attivo di conoscenza

Piaget attraverso le sue ricerche ha preso parte nella messa in discussione del modello dello sviluppo quale fenomeno naturale. In questo paradigma il bambino viene visto quale soggetto passivo e privo di conoscenze e competenza che si trova a seguire un percorso predeterminato e controllato dove la sua acquisizione di competenze viene valutata su modelli corrispondenti a quelli degli adulti. Attraverso le sue ricerche, egli ha sviluppato una visione del bambino come essere umano in senso pieno, dimostrando una differente considerazione del bambino quale soggetto attivo e competente.⁴⁰

Piaget ha sottolineato come la conoscenza sia un processo a cui fondamento pone la relazione tra conoscente e conosciuto, favorendo appunto la visione del bambino quale essere umano costruttore attivo di capacità e competenze proprie.⁴¹ Nella prospettiva del pensatore, lo sviluppo cognitivo è animato nel conflitto, infatti l'intelligenza viene concepita quale processo autoregolativo derivante dalla discrepanza fra stimoli nuovi e strutture preesistenti di cognizione.⁴² Il sistema cognitivo è dunque in uno stadio di instabilità, poiché l'assimilazione lo limita nell'interazione con l'ambiente. Il bambino all'interno del processo di adattamento intelligente all'ambiente avanza secondo due processi

³⁹ Cosentino, A., (2017). Bambini filosofi. *Infanzia*, N. 1/2017, pp. 1-8. https://filosofodistrada.files.wordpress.com/2017/04/bambini_filosofi.pdf

⁴⁰ Gattico, E., (2001). *Per un'analisi approfondita della teoria stadiale di Piaget*. In Jean Piaget, Bruno Mondadori, pp.128-210.

⁴¹ Aristarchi, A. Q., & Galardi, A., (2002). *Lo sviluppo delle competenze. Il ciclo di vita*. Vita e Pensiero, p. 72.

⁴² Gattico, E., (2001). *Per un'analisi approfondita della teoria stadiale di Piaget*. In Jean Piaget, Bruno Mondadori.

di adattamento. L'assimilazione, ovvero il processo per mezzo del quale le informazioni di recente acquisizione vengono assimilate e sviluppate al fine di adeguarle e arricchire gli schemi preesistenti; e accomodamento. Attraverso questo processo verranno modificate le convinzioni sull'ambiente adattandosi a questo sulla base di bisogni e richieste.⁴³

L'accomodamento è il processo mediante il quale avviene la modificazione delle strutture cognitive pregresse al fine di ricevere nuove informazioni. Questo comporta il cambiamento delle costruzioni mentali sull'ambiente in base a variazioni esterne, arrivando all'assimilazione di strutture mentali e percettivo-motorie innovative. Assimilazione e accomodamento sono da considerarsi due facce della medesima medaglia, poiché costituiscono il motore dello sviluppo cognitivo.⁴⁴

Il processo di adattamento viene considerato da Piaget, come fenomeno che prende avvio sin dal primo momento dello sviluppo, seguendo un corso di crescita sempre più complesso. Le fasi prendono il nome di stadi, ovvero quelle tappe della crescita del bambino in cui la sua mente riflette strutture mentali distinte, contenuti, conoscenze e interpretazioni caratteristiche della realtà. Gli stadi formulati da Piaget in cui avviene lo sviluppo cognitivo sono quattro: stadio senso-motorio, stadio pre-operatorio, stadio operatorio concreto e stadio operatorio formale. Il primo stadio, da 0 a 2 anni è quello *senso-motorio*, che vede il bambino non ancora in grado di richiamare mentalmente oggetti o eventi; perciò, utilizza i sensi e le abilità motorie poiché non è in grado di distinguersi dal mondo, le sue interazioni con l'ambiente sono limitate alle percezioni e schemi senso-motori.

Il secondo stadio, dai 2 ai 6-7 anni è quello *pre-operatorio* dove vengono rappresentati mentalmente gli oggetti ed il bambino inizia ad utilizzare i simboli. Inizia infatti a capire che esiste il punto di vista degli altri. Compiono il gioco simbolico, il pensiero pre-logico e intuitivo.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

Il terzo stadio, dai 7 ai 12 anni è quello *operatorio-concreto*, dove compare il pensiero logico e la capacità da parte del bambino di effettuare operazioni mentali, “sebbene a questo stadio la dissociazione tra significanti e significati sia già acquisita, tuttavia procedimenti logici come la classificazione, la seriazione, la conservazione della sostanza, restano operazioni realizzate sugli oggetti e caratterizzate dal progressivo ma ancora incompleto distacco dalle condizioni percettive della conoscenza.”⁴⁵

L’ultimo stadio che subentra all’età di 12 anni e prosegue nel corso dell’adolescenza, è quello *operatorio-formale*, caratterizzato dal riscatto del pensiero dall’esperienza, che diventa progressivamente astratto e logico-formale. Il pensiero, quindi, avanza da dati teorici fino a giungere e sviluppare conclusioni per mezzo di deduzioni e induzioni.⁴⁶

Elemento comune dei due pensatori è sicuramente l’attività filosofica, infatti Lipman sostiene che all’interno della stessa sia necessario iniziare da ciò che è familiare ai bambini. Lipman si spinge oltre al pensiero piagetiano, sostenendo che egli aveva posto scarsa considerazione ai fattori culturali, e a differenza di quanto esplicitato, essi ricoprono un ruolo di significativo rilievo all’interno dei processi di sviluppo del bambino condizionandone le risposte evolutive.

Lipman quindi, discostandosi leggermente da quanto teorizzato da Piaget, afferma che il pensiero formale, se vengono predisposte le condizioni educative adatte, può evidenziarsi già nell’infanzia, proponendo un riesame delle fasi evolutive in cui ritiene che possano essere anticipate e condotte dall’istruzione.⁴⁷ Per questo qualunque disciplina può essere insegnata a qualsivoglia età, adeguandola linguisticamente e concettualmente al soggetto.

Da questa visione, scaturisce l’idea che “ogni disciplina possa essere insegnata a qualunque età, purché sia riformulata in termini linguistici e concettuali

⁴⁵ Cosentino, A., (2002). *M. Lipman e la Philosophy for Children*, in Id., (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001)*. Liguori, p. 76.

⁴⁶ Galardi, A., & Aristarchi, A. Q., (2002). *Lo sviluppo delle competenze: il ciclo di vita*. Vitae pensiero.

⁴⁷ Ivi, p. 75.

adeguati alla capacità di comprensione del soggetto.”⁴⁸ Per dare avvio a questo processo appare determinante l'azione di scaffolding, che si riferisce “alle operazioni di tipo regolativo che l'adulto mette in atto per incoraggiare e confermare la corretta realizzazione di un compito [si assiste così] al passaggio da un livello interpsicologico ad uno intrapsicologico con la progressiva diminuzione dell'offerta di sostegno da parte dell'adulto.”⁴⁹

1.4.2 L. Vygotskij e il linguaggio, pensiero e zona di sviluppo prossimale

Per introdurre il legame che unisce il pensiero di Vygotskij al curricolo di Lipman è necessario riconoscere l'importanza del testo che viene proposto quale guida per dare avvio a discussioni filosofiche all'interno della classe del pensatore russo Natasha Vygotskij Dialogues.⁵⁰ A differenza di Piaget, Vygotskij sostiene sia fondamentale per l'apprendimento l'interazione sociale, egli sostiene che si apprende nell'immediato tramite il linguaggio utilizzato nell'interazione con il contenuto in cui si è inseriti.

Lipman evidenzia l'importanza e il contributo offerto da alcune idee sorte all'interno dell'approccio storico-culturale, movimento nato negli anni '20 in unione Sovietica da Vygotskij che proponeva di creare una psicologia di stampo nuovo.⁵¹ Secondo questo approccio lo sviluppo psichico possiede basi sociali e culturali, inoltre fondamentale è il ruolo che in esso riveste il linguaggio.⁵²

⁴⁸ Bruner, J., (1995). *Verso una teoria dell'istruzione* (Flores D'Arcais, G.B.; Massimi, P.Trad.). Armando Editori. (originariamente pubblicato nel 1966).

⁴⁹ Vinciguerra, M., (2012). *Pedagogia e filosofia per bambini*. La Scuola.

⁵⁰ Lipman, M., (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press, pp. 3-116.

⁵¹ Chiari, G., (1995). *Le dimensioni sociologiche del processo di insegnamento/apprendimento*, in Ceccatelli Guerrieri, G., (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Vita e Pensiero, pp. 139-140.

⁵² Lipman, M., (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press, pp. 11-12.

Vygotskij sostiene che il linguaggio e il pensiero, nascono e si sviluppano indipendentemente, per integrarsi successivamente all'interno di un processo di influenzamento reciproco, dando così vita al pensiero verbale. Infatti, grazie al dialogo, acquisiscono forma le funzioni cognitive che verranno interiorizzate gradualmente.⁵³

Nella teoria dello sviluppo socio cognitivo di Vygotskij, lo sviluppo mentale è concepito come un processo meramente sociale di interiorizzazione di forme culturali, utilizzate dal bambino con lo scopo di relazionarsi con l'ambiente a lui circostante. Le capacità cognitive individuali sono incentivate dalla partecipazione a esperienze sociali e culturali. Il linguaggio quindi, unicamente in un secondo tempo, diventerà "linguaggio egocentrico" che consentirà al bambino di avviare un processo di emancipazione dal contesto che lo condiziona. In seguito, il pensiero egocentrico si trasformerà in "linguaggio interiore", che permetterà al soggetto di divenire consapevole delle proprie competenze.⁵⁴

La Philosophy for Children di Lipman richiama sicuramente il concetto di zona di sviluppo prossimale⁵⁵ del pensatore russo, che a differenza di quanto sosteneva Piaget, ritiene che i soggetti apprendano nel rapporto con la società, mediante l'interazione. Si creano così, i presupposti per la creazione delle funzioni psichiche superiori e per il loro sviluppo, è il processo stesso d'interazione sociale che porta alla trasformazione dei processi psichici. In ciascun individuo vi è una zona di sviluppo prossimale, ovvero: "la distanza esistente tra il livello di sviluppo attuale dell'allievo, come può venire determinato da un problem solving indipendente, e il suo livello di sviluppo potenziale, come potrebbe venire determinato attraverso la risoluzione di problemi fatta sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più

⁵³ Striano, M., (1999). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Pensa Multimedia, p. 20.

⁵⁴ Ruzzante G., (2016). La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*.

⁵⁵ Lipman, M., (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press, pp. 118-124.

capaci.”⁵⁶ Propone una visione dell’apprendimento dinamico dove indica le tappe dello sviluppo del soggetto quando affronta un compito, ovvero i livelli di comprensione attuali del bambino e quelli che può raggiungere. Nel curriculum, Lipman all’interno della comunità di ricerca, rivolge l’attivazione alla risorsa costituita dai compagni, attraverso l’apprendimento cooperativo, evidenziandone le potenzialità della zona di sviluppo prossimale. Il concetto viene ripreso nuovamente all’interno dei racconti-stimolo, evidenziando operazioni di interiorizzazione dei processi di apprendimento e nella promozione di relazioni co-costruite.⁵⁷

1.4.3 J. Bruner e il Teoria dell’istruzione, narrazione e creatività

J. Bruner viene identificato come il padre dello *strumentalismo evolutivo*, teoria influenzata dallo strumentalismo di Dewey e dal pragmatismo americano, a cui fondamento si pone l’idea che l’intelligenza umana sia generata dall’estensione dell’abilità di intervento sull’ambiente.⁵⁸ Attraverso il suo pensiero, e nello specifico con la teoria dell’istruzione,⁵⁹ Bruner ha notevolmente influenzato la Philosophy for Children di Lipman. La teoria dell’istruzione suggerisce i passi da percorrere all’interno del contesto scolastico al fine di identificare dei percorsi di apprendimento che siano adatti per i soggetti e che si allineino agli obiettivi proposti dall’istituzione scuola.⁶⁰ Il curriculum della Philosophy for Children è stato

⁵⁶ Chiari, G., (1995). *Le dimensioni sociologiche del processo di insegnamento/apprendimento*, in Ceccatelli Guerrieri, G., (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Vita e Pensiero, p. 144.

⁵⁷ Cosentino, A., (2011). *Sviluppo e apprendimento*. In Pixie. La zona di sviluppo prossimale, Liguori Editore, p. 2.

⁵⁸ Rossi, L., Lanzoni, L. (2013). *Sguardi sulle scienze umane. Moduli di pedagogia*. Zanichelli.

⁵⁹ Tassi, R., (1991). *Itinerari pedagogici del '900*. Zanichelli, pp. 379-382.

⁶⁰ Bruner, J., (1995). *Verso una teoria dell’istruzione* (Flores D’Arcais, G.B.; Massimi, P. Trad.). Armando Editori. (originariamente pubblicato nel 1966).

elaborato dal pensatore americano, ponendo a fondamento la filosofia ed il suo inserimento nell'istruzione fin dall'infanzia.⁶¹

Il fine che si propone di promuovere è la maturazione dei prerequisiti fondamentali nel bambino, per favorire lo sviluppo del pensiero simbolico e la sua stimolazione nel prendere parte a discussioni e problemi filosofici.

Bruner pone come punto di partenza la teoria di Piaget e la sua visione dei processi di sviluppo cognitivo del bambino, ritenendo che a qualunque età possa essere insegnata qualsiasi disciplina, purché questa venga rielaborata adeguatamente al soggetto e alle sue abilità di comprensione⁶². Questo processo di riformulazione è possibile solamente attivando l'azione di scaffolding, ovvero "operazioni di tipo regolativo che l'adulto mette in atto per incoraggiare e confermare la corretta realizzazione di un compito; [si assiste così] al passaggio da un livello interpsicologico ad uno intrapsicologico con la progressiva diminuzione dell'offerta di sostegno da parte dell'adulto."⁶³ Lipman all'interno della sua comunità di ricerca, a differenza di Bruner, pone l'azione di scaffolding sulla medesima linea dello sviluppo prossimale, quale atto a supporto del gruppo. Egli evidenzia infatti, come sia la comunità stessa, in aggiunta al facilitatore, a incentivare il bambino e il suo potenziale di sviluppo. Comunità che favorisce la condivisione di pensieri e spinge l'individuo a mettersi in gioco senza paura del giudizio.⁶⁴

Ulteriore elemento del pensiero di Bruner che ritroviamo nel curriculum lipmaniano, è l'importanza che il pensiero narrativo e la narrazione in sé assumono.⁶⁵ Infatti, la narrazione è sede della funzione della comunicazione, attraverso la quale l'individuo attribuisce significato al mondo che lo circonda. Il pensiero narrativo, dunque, è il mezzo che permette al soggetto di rielaborare, confrontare e condividere gli eventi da lui sperimentati internamente ad un

⁶¹ Cosentino, A., (a cura di), (2002). *Filosofia e formazione:10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori Ed., .

⁶² Bruzzone, D., (2002). *Il dialogo*, in L. Guasti (a cura di), *Apprendimento e insegnamento, saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, p. 272.

⁶³ Vinciguerra, M., (2012). *Pedagogia e filosofia per bambini*. La Scuola, p. 93.

⁶⁴ Ivi, p.94.

⁶⁵ Cosentino, A., (a cura di), (2002). *Filosofia e formazione:10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Liguori Ed.

ambito culturale specifico. Questo tipo di pensiero è una dimensione che non può essere esclusa dai processi di pensiero dell'infanzia, poiché esso accompagna il soggetto nel processo di ricerca di significato e di confronto alla realtà. Sono le narrazioni stesse che permettono al bambino di costruire la propria identità all'interno della realtà e le conoscenze ad essa legate. Il pensiero narrativo, dunque, è l'ambiente dove si relazionano il pensiero e il linguaggio, dove il bambino avvia la costruzione del proprio sé e la modalità in cui si presenta. La dimensione narrativa, nella Philosophy for Children è onnipresente e viene richiamata ulteriormente dai testi lipmaniani che hanno come scopo la promozione delle capacità riflessive e dialogiche dei soggetti.

1.5 Il pragmatismo americano

Dewey con la sua posizione molto vicina all'attivismo e al pragmatismo,⁶⁶ è un autore che con il suo contributo ha influenzato significativamente la cultura del mondo occidentale e i suoi sistemi educativi. Alcune delle sue riflessioni sono infatti diventate inevitabilmente parte del curriculum lipmaniano, poiché lo stesso Lipman si forma alla Columbia dove ha studiato le sue opere.⁶⁷

M. Lipman, ne dichiara così la riconoscenza e la sua adesione ai principi politici-educativi, scrivendo:

“Ho frequentato la Columbia, dove Dewey aveva insegnato e sono rimasto un fedele deweyano per tutti gli anni della laurea e del dottorato. Mandai a Dewey un capitolo della mia tesi di dottorato e lui mi rispose, scrivendomi che gli piaceva. Dopo, gli feci visita ed intrattenni una corrispondenza con lui. Resto convinto che Dewey sia stato e rimanga un grande filosofo ed un pedagogista di impareggiabile

⁶⁶ Corrente di pensiero che pone le sue basi nell'esperienza personale allo scopo di crescita personale e quale strumento necessario per la conoscenza delle persone, vedendo la scuola come tramite per far vivere agli studenti a esperienze reali.

⁶⁷ Dewey, J., (1999). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione.* (Guccione Monroy, A., trad). La Nuova Italia. (originariamente pubblicato nel 1910).

importanza. Penso che “Philosophy for Children” sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa. In questo senso “va oltre” Dewey, che era profondamente deluso dagli sforzi di trasformare la sua filosofia in fatti, quando era ancora in vita.”⁶⁸

Possiamo trovare una vicinanza delle riflessioni dei due pensatori, essi infatti, trovano nella filosofia una connotazione pedagogica che si delinea come processo di crescita. Essa si tratteggia quale prassi educativa orientata alla riflessione cooperativa e comunitaria. L’esperienza, inoltre, con la sua significatività viene riconosciuta nei pensieri di entrambi i filosofi che la delincono come intrinsecamente radicata nell’educazione. Esperienza, quindi, che permette di vivere attivamente le situazioni di vita e le interazioni nel mondo, dando luogo ad una relazione tra uomo e ambiente nella quale l’individuo acquisisce abilità e si avvia verso il cambiamento.

J. Dewey attraverso le sue parole sostiene che “l’esperienza comporta un legame tra fare o provare qualcosa che subiamo di conseguenza” e ne deriva che il pensare è “la precisa e deliberata istituzione di collegamenti tra ciò che è stato fatto e le sue conseguenze.”⁶⁹ Egli, infatti, si riferiva all’esperienza quale idea legata all’evento vissuto in prima persona che subisce una trasformazione positiva attuata dal pensiero fissandolo all’interno della mente e lo farà corrispondere a ciò che la persona realizzerà. L’esperienza dunque è sicuramente un fattore essenziale nella vita dell’uomo, che utilizzerà allo scopo di comprendere la relazione di causa effetto nel mondo. È proprio grazie alle prime e più rilevanti esperienze d’interazione con il mondo che i bambini si interfacciano con l’ambiente circostante traendone esperienze di vita reale.

I bambini a differenza degli adulti detengono una curiosità maggiore che si può dire essere innata, che li spinge a scoprire il mondo e l’ambiente che lo circonda. È proprio questo l’aspetto che accomuna l’esperienza con il fare

⁶⁸ Striano, M., (2002). La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman, in A., Cosentino, (a cura di) *Filosofia e formazione: 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001)*. Liguori Editore, p. 63.

⁶⁹ Dewey, J., (2018). *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione*. (Spadafora, G., trad.). Anicia, p.151.

filosofia, ed essere parte di una comunità; per questo è fondamentale che fin dalla prima infanzia venga sperimentato ed esplicitata la curiosità che caratterizza questa fascia d'età.

Lipman nella sua connessione al pensiero di Dewey e all'importanza da lui attribuita all'esperienza, ne condivide l'idea che un'esperienza di un momento positivo porterà di conseguenza alla conoscenza.⁷⁰

Ulteriore elemento comune ai pensatori che ripercorre sia il concetto stesso di società che quello di educazione è sicuramente l'ideale democratico.⁷¹ Nella CdR i bambini sperimentano questo ideale nella condivisione di pensiero e nella co-costruzione di idee nel rispetto dei differenti punti di vista. È sicuramente l'esperienza di cooperazione e co-costruzione che accresce la consapevolezza e l'importanza della condivisione all'interno della società.

1.6 La Metodologia

Il curriculum pensato da Lipman funge da strumento predisposto ad un'auspicata riforma del sistema scolastico. Esso pone le sue basi su un paradigma educativo di impronta riflessiva che sottolinea l'importanza del pensiero libero ed autonomo e valorizzando la creatività degli studenti. Questa, infatti, non mira esclusivamente al potenziamento e all'identificazione di specifiche abilità cognitive ma è volta "ad un intervento diffuso e globale sulla processualità cognitiva nella sua interezza."⁷²

Al fine di portare a compimento la realizzazione dei fini del programma educativo, il curriculum lipmaniano si avvale di un'apposita metodologia didattica.

⁷⁰ Lipman. M., (2005). *Educare al pensiero, Vita e Pensiero*.

⁷¹ Biggeri, M., & Santi, M., (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13 (3), pp. 373-395.

⁷² Striano, M., (2000b). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Pensa Multimedia, pp. 73-78.

Secondo questa metodologia vi è la necessità di progettare e costruire uno specifico ambiente in cui il processo filosofico sia facilitato. Il modello metodologico in questione riguarda il gruppo di insegnamento apprendimento chiamato comunità di ricerca, all'interno del quale è possibile dar vita ad un percorso di ricerca comune costruito dai soggetti stessi tramite il dialogo confrontando le idee e i pensieri di ciascuno.⁷³

In aggiunta al setting educativo predisposto, il curricolo si avvale di testi, ovvero racconti strutturati che hanno la funzione di aiutare il facilitatore nel suo compito di supporto nell'avviamento della discussione filosofica, favorendo la proliferazione di idee e aiutando l'individualizzazione di temi e problemi che emergono dalla lettura dei racconti stimolo. Tale pratica filosofica non è esclusivamente finalizzata al raggiungimento di una soluzione/risposta quanto alla costruzione e a una chiarificazione del problema nonché del metodo per affrontarlo.

Nei seguenti paragrafi cercherò di approfondire gli elementi metodologici della Philosophy for Children evidenziandone le peculiarità che la caratterizzano.

1.6.1 Organizzazione e articolazione delle sessioni

Le sessioni di Philosophy for Children si possono suddividere in fasi⁷⁴. La prima fase vede il facilitatore quale guida che accompagna la comunità nella lettura condivisa di un brano fra i testi elaborati da Lipman, che andrà a stimolare la discussione filosofica.

Successivamente avviene se necessaria, la condivisione di regole su cui si basa il processo di ricerca e a cui gli alunni devono attenersi, in seguito, il

⁷³ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, p. 93.

⁷⁴ Cosentino, A., (1991). *M. Lipman e la "Philosophy for Children"*, Bollettino della società italiana, N. 142/1991.

facilitatore presenta alcune parti di un pre-testo da lui accuratamente selezionato in precedenza.⁷⁵ “Gli alunni iniziano leggendo ciascuno un paragrafo del racconto che si sta adoperando.”⁷⁶ La lettura ad alta voce del brano da parte dei membri della comunità avrà due specifiche finalità, ovvero favorire l’interpretazione iniziale del racconto e quello di mostrare attraverso l’ascolto reciproco un esempio di discussione riflessiva.

La fase successiva è quella della lettura condivisa vi sarà un momento in cui i soggetti partecipanti avranno il tempo per poter leggere silenziosamente una seconda volta. Durante questo momento saranno chiamati ad elaborare dei quesiti, individuare dei problemi o evidenziare le impressioni suscitate. “Dopo la lettura l’insegnante, generalmente, chiede ai ragazzi che cosa hanno trovato interessante o che cosa sembra loro particolarmente importante”.⁷⁷ Le suggestioni individuate verranno poi scritte dal facilitatore sull’Agenda da lui predisposta (lavagna o fogli di carta). Egli avrà l’accortezza di annotare tutti gli interrogativi, riportandoli con ciascun nome accanto alla domanda, “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”.⁷⁸ Inoltre, qualora le osservazioni fatte in precedenza non fossero esaustivamente chiare, potrà rivolgere ai membri domande su quello che intendevano dire. Questa fase del programma ha sicuramente l’obiettivo di consapevolizzare e promuovere in ogni individuo la condivisione dei propri pensieri, avendo consapevolezza della rilevanza.

In seguito, la sessione procederà con l’approfondimento dell’agenda creata, questo momento di ricerca potrà essere condotto secondo differenti modalità. Si andrà a ricercare i macro temi e le parole chiave a partire dalle domande simili o individuando le differenze tra i quesiti proposti, oppure si cercherà di raggruppare gli assenti rispetto ad un quesito. Questo stadio è fondamentale

⁷⁵ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, p. 144.

⁷⁶ Cosentino, A., (1991). *M. Lipman e la “Philosophy for Children”*, Bollettino della società italiana, N. 142.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

per far prendere consapevolezza ai soggetti delle loro capacità, essi infatti padroneggeranno a mano a mano l'abilità nell'individuazione delle analogie e differenze.⁷⁹ I partecipanti giungeranno autonomamente a riassumere le tematiche affiorate nelle sessioni individuando degli interrogativi che li comprendano. La comunità di ricerca ormai formata sarà orientata positivamente allo sviluppo socio-affettivo, e verrà chiamata a cooperare attivamente al fine di individuare una questione trascinante per la collettività.⁸⁰

Il tema della ricerca, quindi, viene scelto dalla comunità collettivamente favorendo così lo sviluppo della dinamica del gruppo, ed il facilitatore sarà solamente di supporto nel dare il proprio contributo all'agenda ma saranno i partecipanti stessi a delinearla. L'individuazione del piano di discussione, corrisponde ad un momento centrale della programmazione poiché esso rappresenterà il tema raggruppante gli interessi dell'intera comunità dove tutti i membri saranno chiamati a condividere e riflettere⁸¹. In questa fase viene evidenziato il ruolo del facilitatore che avrà il compito di accompagnare la riflessione ricordando le regole di comunicazione per delineare un dialogo filosofico costruttivo. Egli oltre a tener traccia della discussione annotando nell'agenda le idee dei partecipanti e schematizzando il discorso, in questa fase potrà scegliere di inserire o meno, degli esercizi o piani di discussione estrapolati dal manuale finalizzati a chiarire e potenziare abilità specifiche.⁸²

Infine, il facilitatore, tramite l'agenda e lo schema costruito durante la discussione filosofica ripercorre i momenti del dialogo definito con la comunità dall'inizio fino alla sua conclusione. Ciò a cui la comunità di ricerca aspira non è trovare una soluzione ad un problema, quanto raggiungere un'autonomia nella gestione delle criticità e nella costruzione di un processo. Alla fine di questo

⁷⁹ Nota, L., et al., (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. CLEUP.

⁸⁰ Biggeri, M., & Santi, M., (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13 (3), pp. 373-395.

⁸¹ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori. pp. 144-145.

⁸² Ivi, p.145.

passaggio si giungerà ad una sospensione provvisoria, che potrà diventare nuovamente tema della ricerca partendo proprio da quella soluzione come nuova domanda per la successiva sessione di lavoro.

A conclusione della sessione vi è la fase di autovalutazione e metariflessione dove la comunità di ricerca si ritrova a condividere dei feedback.⁸³ È un momento decisivo per il gruppo poiché prevede il riconoscimento dei punti di forza e debolezza dell'intero lavoro svolto, ciò che emergerà potrà essere un sentimento che va dalla piena soddisfazione fino all'insoddisfazione per non aver affrontato alcune tematiche di discussione o per non averne concluse altre. Anche il facilitatore avrà modo di esaminare il proprio intervento, soppesando i suoi comportamenti adottati durante il corso della sessione. Questa fase è decisiva nello sviluppo del pensiero antidogmatico e problematizzante.

1.6.2 La discussione filosofica

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 esplicitando i propri impliciti in quanto accettati criticamente. 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.

⁸³ Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

1.6.3 Il pensiero complesso

Lipman con la Philosophy for Children assume l'urgenza di creare un modello formativo, dialogico, basato sulla comunità. All'interno della rete di relazioni affettive e cognitive che vengono assimilate e ricostruite dal soggetto, avviene la formazione individuale. Il processo di assimilazione di conoscenze, quindi, si compone a mano a mano all'interno di un piano intersoggettivo di dialogo, confronto e interscambio.⁸⁴

Il dialogo dà la possibilità al pensiero di accrescere verso livelli sempre superiori e per questo il modello di pensiero risulta essere dinamico, poiché la processualità del pensiero vede la sua espressione in percorsi differenti.

Secondo Lipman:

“Il pensiero complesso [...] è un pensiero consapevole delle proprie assunzioni ed implicazioni nonché delle ragioni e dell'evidenza che sottendono questa e quella conclusione. (Esso) tiene conto della sua stessa metodologia, delle proprie procedure, delle proprie prospettive e punti di vista. Il pensiero complesso è preparato a riconoscere i fattori che determinano i preconcetti, i pregiudizi, e l'autoinganno. (Esso) implica un pensare sulle proprie procedure ed allo stesso tempo, pensare i propri contenuti. [...] Quanto qui si definisce pensiero complesso include dimensioni ricorsive, metacognitive, autocorrettive e tutte quelle altre forme di pensiero che implicano una riflessione sulla propria metodologia mentre allo stesso tempo si applicano ad un contenuto.”⁸⁵

Per concludere, possiamo affermare che la Philosophy for Children di Lipman è in grado di divenire mezzo e attività del pensiero riflessivo e complesso, pensiero intrinsecamente pluridimensionale. Quest'ultimo comprende la dimensione critica, creativa e caring, elementi del pensiero compenetrati e integrati fra loro, che dovrebbero essere incentivati e sviluppati in educazione, affinché si crei un equilibrio tra sfera cognitiva e sfera affettiva del soggetto.

⁸⁴ Lipman M., (2005). *Educare al pensiero, Vita e Pensiero, Milano*.

⁸⁵ Lipman, M., (1996). *Thinking in Education*, New York, 1991, p. 23-24, in M., Striano, (1996), *Per un'educazione al pensiero complesso*. Bollettino della società italiana, N. 159/1996.

Nei seguenti paragrafi vedremo le tre dimensioni fondamentali e caratterizzanti il pensiero complesso, teorizzate da Lipman.

1.6.3.1 Il pensiero critico

Marina Santi sottolinea come la riflessione critica non può essere qualcosa di diverso dal pensiero allenato al giudizio consapevole, ovvero un pensiero che si investe del coscienzioso compito dell'individuare e soppesare quelle che saranno le potenzialità e i limiti delle giustificazioni a sostegno⁸⁶. Il pensiero complesso viene inteso quale pensiero generativo, sviluppo critico che avvia alla costruzione-creazione di differenti visioni del mondo. Quando si parla di pensiero critico Lipman lo definisce "quel pensiero che facilita il giudizio perché fa ricorso ai criteri, è auto-correttivo ed è sensibile verso il contesto."⁸⁷

Viene così sottolineato come i pensieri critico e creativo siano due aspetti del medesimo processo mentale complesso.

Lipman offre una triplice assegnazione del pensiero critico-creativo: si basa su criteri; è sensibile al contesto; è auto-correttivo. La stessa pratica di P4C è autocorrettiva poiché vede la comunità impegnata nella ricerca e indagine nella quale si dovrebbe riconoscere i propri errori di pensiero, processo che dovrebbe sempre più favorire l'accettazione positiva delle critiche al proprio pensiero. Viene infatti promosso e messo in rilievo il pensiero sensibile e auto-correttivo nei confronti del contesto, processo che condiziona le regole e l'attività di pensiero al fine che siano appropriate alla situazione.⁸⁸

Lipman sostiene che "un pensiero che conduce alla formulazione di giudizi è un pensiero pratico",⁸⁹ infatti nella P4C alla formulazione di giudizi sulla base di

⁸⁶ Santi, M. (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori Editore, p. 72.

⁸⁷ Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e pensiero, p. 232.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Santi, M. (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori Editore. p. 73.

criteri viene attribuita notevole importanza. Il pensiero critico, per questo, è necessariamente fondato su criteri che in un secondo momento, verranno tradotti in comportamenti pratici.

In conclusione, possiamo assumere che la Philosophy for Children, grazie alla metodologia basata sulla comunità di ricerca, guarda al raggiungimento di uno sviluppo auto-correttivo del pensiero da parte dei singoli soggetti della comunità. Processo che si paleserà esclusivamente attraverso un'interiorizzazione dell'evoluzione dialogica della riflessione e discussione del gruppo. I soggetti del programma, al fine di maturare giudizi rilevanti, inizieranno a conoscere, applicare e ricorrere a criteri validi sensibilizzandoli alla particolarità del contesto.

Solitamente individuiamo questo pensiero con il pensiero razionale e l'argomentazione, ma è necessario sottolinearne anche l'aspetto emotivo e creativo per la costruzione dei pensieri, elementi analogamente rilevanti per lo sviluppo dei soggetti.⁹⁰ Il pensiero critico, quindi, è strettamente connesso sia alla facoltà di giudizio, quale capacità di originare opinioni ragionevoli e trarne delle conclusioni in maniera autonoma; sia ad indagare, identificare e articolare ciò che sta a fondamento del pensiero e dell'agire dell'essere umano.

1.6.3.2 Il pensiero creativo

Ulteriore dimensione del pensiero umano è costituita dalla creatività. Il pensiero creativo è integrato alle altre due dimensioni del pensiero e tenta di liberarsi dai preconcetti al fine di problematizzarli in diverso e nuovo modo oltre a fare ricerche.

È necessario partire dalla meraviglia aristotelica che avvertiamo dinnanzi alla natura per muoverci nella direzione lipmaniana. Il pensatore americano

⁹⁰ Lipman, M., (2005). *Educare al pensiero*. Vita e pensiero, p. 20.

definisce il “pensiero creativo” amplificativo, dal momento che questo tende ad andare oltre alle informazioni che possediamo per far progredire il nostro pensiero al fine di farlo evolvere.⁹¹

Inoltre, egli specifica come questo pensiero sia provocatorio poiché ha una capacità intrinseca di contravvenire ai criteri e alle regole. Infine, lo definisce maieutico per il fatto che questo pensiero tenta di ricavare il pensiero preferibile rispetto agli altri.

“La filosofia per bambini insegna ai bambini a porsi domande profonde a cercare risposte significative, aiutandoli a pensare e a diventare indipendenti e creativi.”⁹²

1.6.3.3 Il pensiero caring

Lipman dinnanzi al “pensiero caring” si trova in difficoltà nel delinearlo utilizzando una definizione univoca, perciò lo identifica con due significati: “da un lato significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare.”⁹³ Il pensiero caring viene definito quale pensiero valoriale, dimensione essenziale del pensiero, senza la quale il pensiero affronterebbe tali argomenti d'interesse oggettivamente e con indifferenza. Vi sono quindi, numerose forme di questo pensiero, tra cui: pensiero valutativo, attivo, normativo, affettivo ed infine empatico. Pensiero fondamentale ai soggetti della ricerca per divenire capaci di valutare la realtà, cercandone le soluzioni.⁹⁴

⁹¹ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, pp. 72-76.

⁹² Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and the reconstruction of Philosophy. *Meta Philosophy*, 30(4), 338–359.

<http://www.jstor.org/stable/24439267>

⁹³ Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e pensiero, p. 284.

⁹⁴ Ivi. pp. 284-286.

M. Santi scrive: “il pensiero non contiene valorizzazione o valutazione, è probabile che si avvicini alle questioni con poca cura o preoccupazione per le conseguenze dei propri giudizi, di come possono toccare gli altri e la natura stessa.”⁹⁵ Ella vuole mettere in rilievo come sarebbe l’attività di pensiero se non vi fosse la dimensione della valutazione nel pensiero caring.

Lipman sottolinea l’importanza dell’abilità di giudizio nei bambini e del coltivarne in essi il ragionamento critico, poiché i diversi ambienti racchiudono ambienti valori diversi come quello morali, estetici ed emotivi. Egli in riferimento all’empatia manifesta il carattere etico del pensiero caring, scrivendo: “quando pensiamo valorialmente, prestiamo attenzione a ciò che riteniamo importante, a ciò a cui badiamo, a ciò che domanda, richiede o a 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.”⁹⁶

In conclusione, possiamo affermare che al fine di comprendere in modo significativo la realtà che ci circonda sia fondamentale congiungere i pensieri critico, creativo e caring.

⁹⁵ Santi, M., (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

⁹⁶ Lipman, M., Orientamento al valore (caring) come pensiero, in A., Cosentino (2011) *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*.

p. 36.

1.6.4 Il facilitatore nella Philosophy for Children: ruolo e competenze

La valutazione delle funzioni che il docente può ricoprire nell'ambito del processo di istruzione-apprendimento rappresenta indubbiamente uno dei punti di forza più all'avanguardia della pedagogia moderna e attuale.⁹⁷

Il ruolo del facilitatore all'interno delle sessioni di Philosophy for Children è decisamente complesso e significativo, "non è un erogatore di verità, ma allo stesso tempo, nella sua funzione di presidio del processo di ricerca e del progresso verso la verità (o meglio, verso una elaborazione sempre più approfondita, raffinata e scandagliata dei significati con cui diamo senso all'esperienza) non si limita ad assistere al lavoro della comunità, ma la incalza, la sollecita, talora con implacabilità, spingendola a perseguire risultati migliori."⁹⁸

L'insegnante-facilitatore è colui che si pone come guida, con lo scopo di indirizzare e accompagnare la comunità di ricerca nella scoperta. Egli detiene il compito di cercare l'equilibrio all'interno della comunità di ricerca, egli infatti, deve favorire il dialogo spontaneo e libero degli studenti. Il facilitatore deve essere in grado di creare un ambiente accogliente e supportivo in cui i membri del gruppo possano esprimere sé stessi sviluppando nuove idee.⁹⁹

Allo stesso tempo deve mettere a disposizione il suo sapere e la sua conoscenza metacognitiva e cognitiva, abbandonando il ruolo di docente detentore di sapere che viene trasmesso a soggetti passivi.

Vengono da lui abbandonati gli strumenti di potere quali l'organizzazione delle attività didattiche, l'imposizione di metodologie o contenuti, la valutazione e la pertinenza degli interventi.

⁹⁷ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

⁹⁸ Oliverio, S., (2011). *Un modo socratico di andare oltre Dewey*. La comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman, in A. Cosentino, S., Oliverio, (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori Ed, p. 318.

⁹⁹ Zorzi, E., & Santi, M., (2020). Improvising inquiry in the community: the teacher profile. *Childhood and Philosophy*, 16(36), pp.1-17.

La figura del facilitatore viene proposta partendo dall'allontanamento dal ruolo dell'insegnante tradizionale, viene infatti ripensata come: "un docente senza una disciplina/materia da trasmettere, senza il potere della valutazione sommativa, senza un'autorità formalmente riconosciuta, senza ingaggio per il disciplinamento dei corpi e dei comportamenti; infine, senza risposte e certezze e, pertanto, completamente azzerato rispetto alle aspettative che l'immagine comune di scuola legittima e sostiene." ¹⁰⁰

Come si evince dalle righe precedenti, il facilitatore al contrario, deve cercare di divenire il modello di riferimento della comunità, cercando di bilanciare la dinamicità del flusso dialogico senza imporsi in alcun modo e senza imporre domande, così da non influenzarne l'accrescimento.

Egli "non è un erogatore di verità, ma allo stesso tempo, nella sua funzione di presidio del processo di ricerca e del progresso verso la verità (o meglio, verso una elaborazione sempre più approfondita, raffinata e scandagliata dei significati con cui diamo senso all'esperienza) non si limita ad assistere al lavoro della comunità, ma la incalza, la sollecita, talora con implacabilità, spingendola a perseguire risultati migliori." ¹⁰¹

Questa figura deve cercare di non condizionare la sessione con le sue conoscenze, opinioni o con i suoi processi cognitivi, astenendosi inoltre dall'emissione di giudizi valoriali.¹⁰² Altresì, egli riveste il ruolo di riferimento nel facilitare un dialogo pertinente e costruttivo mantenendo una neutralità contenutistica all'interno del dialogo.

Il facilitatore è la figura che: "attraverso un processo di mediazione, cura la costruzione di un contesto e di un progetto comune, definito sulla base di priorità, regole esplicite, condivisioni, punti di contatto e di differenza." ¹⁰³

¹⁰⁰ Cosentino, A., (2011). *Comunità di ricerca filosofica*, in Id., S. Oliverio, (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, p. 101.

¹⁰¹ Oliverio, S., *Un modo socratico di andare oltre Dewey*. La comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman, in A., Cosentino, S., Oliverio, (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori Ed, p. 318.

¹⁰² Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori Editore, p. 103.

¹⁰³ Santi M., (a cura di), (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Liguori, p. 84.

Egli è un membro della comunità, alla pari degli altri soggetti e in quanto tale si inserisce in un rapporto di fiducia, avendo rispetto dei turni di parola, ascoltando con attenzione e ponendo ai soggetti al momento più consono domande stimolanti, senza dare risposte.

Viene evidenziato come il facilitatore giunge a ricoprire il ruolo di: “[...] co-ricercatore partecipe all’indagine svolta dalla comunità: un co-ricercatore con un ruolo di mediazione e di controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione [...] Controllare non significa decidere o determinare i percorsi, bensì riconoscere e far riconoscere i punti cruciali, gli ostacoli epistemologici, le fallacie argomentative e logiche che possono deviarne il corso improduttivamente.”¹⁰⁴ Abilità fondamentale che deve avere il facilitatore è sicuramente la capacità d’improvvisazione, questo concetto viene enfatizzato da Zorzi e Santi che ne sottolineano gli aspetti cruciali. Nel mondo dell’educazione, quando si parla d’improvvisazione ci si riferisce alla disposizione degli individui ad essere flessibili e aperti a qualsiasi situazione, anche quando è imprevista, ciò significa essere disponibili ai cambiamenti che accadono. All’interno della comunità il facilitatore è chiamato a incoraggiare gli studenti a fare altrettanto, trasformandosi in colui che promuove l’improvvisazione in ciascuno dei membri del gruppo. Egli è il primo ad avere fede nel procedimento e nei risultati della CdR, comprendendo che ciò che accade nello svolgimento della sessione dipende da un impegno condiviso da tutti i membri della comunità.¹⁰⁵

Per divenire un buon facilitatore della P4C, è richiesta una preparazione specifica basata sulla ricerca e sullo sviluppo di un insieme di competenze riflessive.¹⁰⁶ La formazione degli insegnanti è un momento molto complesso, che deve essere svolto con cautela, poiché esso implica mettere in dubbio i propri pensieri, convinzioni e atteggiamenti. Egli si ritroverà a rivedere il proprio

¹⁰⁴ Mulas, F., (2005). *Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità*, in *Phronesis. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche*, n.4, p. 14.

¹⁰⁵ Zorzi, E., & Santi, M., (2020). *Improvising inquiry in the community: the teacher profile*. *Childhood and Philosophy*, 16(36), pp.1-17.

¹⁰⁶ Santi, M., (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Liguori

ruolo nel processo di insegnamento-apprendimento nella sua totalità; nello specifico, dovrà abbandonare la sua identità di insegnante che trasmette conoscenza e immedesimarsi nel facilitatore promotore di riflessività, circolarità e sostenitore di dialogo e argomentazione. La nuova figura si troverà quindi, all'interno di una dimensione metacognitiva che lo condurrà a mettere in discussione il suo stile di educatore. È necessario che egli si impadronisca degli atteggiamenti propri dell'abilità di condurre e guidare il dialogo e gli interventi all'interno della discussione.¹⁰⁷ Si tratta di uno specifico itinerario di "formazione in azione", dove si auspica l'acquisizione di competenze metodologiche e operative del docente, ma il fine primario risulta essere la profonda comprensione del compito che egli dovrà rivestire.

Egli è coinvolto all'interno del percorso formativo, all'interno del quale accumulerà esperienze dirette (come si compongono i materiali e gli strumenti, di cosa si compone il curricolo in generale e come deve essere predisposto il lavoro) necessarie per la riproduzione e sperimentazione futura con gli allievi.¹⁰⁸ Nella prospettiva del learning by doing di stampo deweyano il facilitatore sarà parte costituente della comunità di ricerca, e sulla base delle fasi previste che compongono il curricolo, si predispongono ad aprirsi al dialogo, confrontandosi e ragionando sui racconti stimolo somministrati alla comunità. La Philosophy for Children oltre ad essere un mezzo di formazione degli alunni lo è senz'altro anche per i docenti, che mettendosi in gioco in quest'esperienza riflessiva, si predispongono al cambiamento professionale e concettuale.¹⁰⁹

Il ruolo classico dell'insegnante e dell'educatore compie una vera e propria rivoluzione, trasformandosi e divenendo progettista di ambienti-apprendimento nonché esperto di procedure cognitive e metacognitive attivate durante il

¹⁰⁷ Santi M., (1995). *Ragionare con il discorso*, cit.; C. Pontecorvo, (2005). *Discorso e apprendimento*. Carocci.

¹⁰⁸ Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

¹⁰⁹ Cosentino, A., (a cura di), (2002). *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Liguori Ed.

percorso didattico, ovvero il facilitatore della comunicazione e promotore motivazionale.¹¹⁰

1.6.5 La comunità di ricerca filosofica

Originariamente l'espressione "Comunità di Ricerca" (CdR) è stata usata con riferimento alla comunità scientifica da Charles Sanders Peirce,¹¹¹ George Herbert Mead, invece, è stato colui che ne ha evidenziato le implicazioni educative.¹¹²

Con il termine comunità, viene abitualmente sottolineato il comune significato di entità sociale, quale senso di unità e coesione. Per questo motivo, la comunità ritrova le sue fondamenta nella condivisione di valori, obiettivi e regole.¹¹³

Quando facciamo riferimento al curriculum della Philosophy for Children, richiamiamo inevitabilmente anche le persone coinvolte nello stesso processo di ricerca, che vengono definite con il nome di "Comunità di Ricerca."¹¹⁴

Lipman stesso con comunità di ricerca richiama il processo che genera un prodotto, ovvero la metodologia messa in atto dalla necessità di sviluppare una riflessione attraverso il pensiero libero e l'argomentazione.¹¹⁵

¹¹⁰ Santi, M., (2007). *Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse*, in D. Camhy (Ed.) *Philosophical Foundations of Innovative Learning*. Academia Verlag, pp. 110–123.

¹¹¹ Peirce, C.S., (1984). *Il fissarsi della credenza*, in C. S. Peirce, *Le leggi dell'ipotesi*. Bompiani, pp. 91-99.

¹¹² George Herbert Mead, filosofo, sociologo e psicologo, ha formulato una teoria secondo la quale ogni persona costruisce la propria identità attraverso l'evoluzione della propria mente all'interno della comunità. Mead afferma che l'uomo viene plasmato dalla società e solo attraverso l'interazione con gli altri è in grado di diventare un individuo in grado di comprendere il punto di vista degli altri, di dialogare con sé stesso come se fosse un'altra persona e quindi di svilupparsi in modo individuale. Il suo pensiero sostiene che lo sviluppo personale è possibile solo attraverso la interazione e il confronto con gli altri.

¹¹³ Toennies, F., (1979). *Comunità e società*, Edizioni di Comunità. Laterza.

¹¹⁴ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

¹¹⁵ Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

Teorizzata e sottoposta a prova dal filosofo, quale ambiente intenzionalmente costruito e controllato, la comunità di ricerca si propone di favorire le esperienze filosofiche. Questa comunità va pensata infatti, come processo che comprende valori condivisi, relazioni dinamiche intersoggettive e si caratterizza di complessità. La comunità di ricerca è una forma di democrazia epistemologica e sociale, caratterizzata da uno spirito indipendente che si basa sul rispetto. Si impegna nell'adottare uno spirito democratico prodigandosi nella riflessione filosofica e nella ricerca auto-regolata.

“La “comunità di ricerca” che si auto-istituisce per dedicarsi alla riflessione filosofica prende le mosse da posizioni di autoreferenzialità e tende a restarvi, nel senso che i temi esaminati vengono sempre ancorati agli specifici filtri interpretativi presenti ed agenti nel contesto reale; analisi semantiche e concettuali vengono orientate in modo da privilegiare la linea delle connotazioni, mettendone in gioco variabilità, ambiguità, soggettività. Rispetto a idee, comportamenti e credenze sostenute, l'attività da privilegiare è quella di indagare su premesse implicite, provenienze rimosse o dimenticate, catene associative latenti, inclinazioni affettive e spinte emotive in azione, implicazioni e conseguenze teorico-pratiche, per cercare insieme di ricostruirne la mappa e di rappresentarsela come acquisizione collettiva, risultato di un'attività di pensiero circolante olisticamente nel gruppo. In questo senso l'oggetto della discussione, dominante dal punto di vista dei componenti della comunità che stanno discutendo, è meno importante dal punto di vista degli obiettivi formativi rispetto alle operazioni conoscitive e di riflessione che vengono attivate, del loro riconoscimento da parte del docente-facilitatore e dello sviluppo ulteriore che la sua azione di scaffolding deve favorire.”¹¹⁶

È quel metodo teorizzato da Lipman costruito al fine di promuovere esperienze e processi filosofici caratterizzati da un notevole grado di complessità, egli era alla ricerca di una procedura di insegnamento rigorosa che fosse trasferibile in contesti differenti e con individui diversi.¹¹⁷ Non è solamente un contesto che viene generato allo scopo di favorire la pratica filosofica, è invece “una

¹¹⁶ Cosentino, A. (2002). *Filosofia per la formazione: Il curricolo della “Philosophy for Children”*. Prospettive- EP, 2-3. <http://filosofodistrada.files.wordpress.com>

¹¹⁷ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, p. 20.

comunità di ricerca è una società deliberativa caratterizzata dal pensiero multidimensionale.”¹¹⁸

La comunità di ricerca è quindi una comunità “pratica” che viene intesa dal filosofo americano quale prodotto generato dalla lettura congiunta dei testi stimolo, promuovendo la ricerca e la riflessione condivisa e accrescendo le risposte eterogenee. Ci riferiamo ad un processo ricorsivo che si realizza tramite l’applicazione del curriculum.¹¹⁹

Lipman delinea alcune caratteristiche peculiari che caratterizzano una comunità di ricerca come l’inclusione, la partecipazione, la cognizione condivisa, le relazioni faccia a faccia, la ricerca del significato, i sentimenti di solidarietà sociale, la deliberazione, l’imparzialità, i modelli, il pensiero autonomo, le provocazioni, la ragionevolezza, la lettura, la formulazione di domande, e le discussioni. Secondo il filosofo, infatti, vi sono degli elementi fondamentali affinché i bambini siano in grado di produrre giudizi propri.

Una delle finalità che la CdR promuove è l’accrescimento delle abilità cognitive, quali lo sviluppo della capacità di ricerca e ragionamento e di formulazione di domande. Viene inoltre sviluppata l’abilità d’ascolto dei diversi punti di vista e nell’accettazione delle critiche, internamente al curriculum lipmaniano il sapere viene concepito come esito di una ricerca, di conseguenza, questa rappresenta qualcosa che deve essere sviluppato e rielaborato con dinamicità all’interno della comunità di ricerca.¹²⁰

Lo stesso Lipman all’interno di una delle sue opere, “Educare al pensiero” espone gli aspetti che crede essere caratterizzanti di una buona comunità di ricerca. Una delle caratteristiche maggiormente caratterizzanti della comunità di ricerca è sicuramente la formulazione di domande e il continuo sviluppo di dubbi, fondamentali allo sviluppo delle ipotesi. L’inclusione, ulteriore dimensione qualificante individuata da Lipman è un elemento presente nella comunità poiché ciascun soggetto è diverso e ad esso va garantito il diritto di scelta e di

¹¹⁸ Lipman, M., (2005). *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, , pp. 278.

¹¹⁹ Santi, M. (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

¹²⁰ Ivi. pp. 56-58.

partecipare o meno, contribuendo alla ricerca secondo la sua volontà e i suoi bisogni.¹²¹ Questo ambiente concede tempo ai soggetti partecipanti facendo sì che essi si sentano stimolati attivando i loro orizzonti interpretativi.

La mentalità deve essere condivisa dai partecipanti del corso, in modo che ognuno possa partecipare in maniera naturale e priva di preoccupazione per gli errori. Ognuno partecipante è incoraggiato quindi a prendere parte liberamente alla conversazione, senza paura di sbagliare, in quanto non ci sono conseguenze o valutazioni negative da parte degli altri.¹²² Al contrario, invece, l'errore offre molte opportunità per imparare e crea un ambiente inclusivo e comunitario. Al fine di creare un vero e proprio dialogo, è necessario partire dai pensieri e convinzioni di ciascuno per arrivare alla produzione di significati condivisi.

1.6.6 I testi stimolo

All'interno della Philosophy for Children Lipman decise di inserire dei racconti strutturati sottoforma di dialogo, creati al fine di offrire un punto di partenza per sviluppare l'argomentazione del pensiero di ciascuno. In tutti i racconti troviamo un considerevole coinvolgimento che la dimensione narrativa suscita nei soggetti partecipanti, il quale si riscontra sia a livello cognitivo che emotivo.¹²³

Lipman iniziò con il dedicarsi alla scrittura di Harry Stottlemeier's Discovery, primo racconto fra tutti è un testo rivolto agli alunni della scuola media che propone un mezzo innovativo per accedere al pensiero. Esso "... rappresenta il tentativo di costruire uno strumento pedagogico che funzioni come un modello

¹²¹ Lipman M., (2005). *Educare al pensiero, Vita e Pensiero*, p. 92.

¹²² Ruzzante G. (2016) La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2).

¹²³ Cosentino, A., (a cura di), (2002). *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Liguori Ed.

per il pensiero critico, descrivendo bambini, impegnati, nel corso della loro vita quotidiana, in un dialogo critico su questioni filosofiche, con l'obiettivo di stimolare lo stesso tipo di dialogo tra gruppi di studenti." ¹²⁴

Il curriculum di Lipman si può scomporre in tredici racconti rivolti a soggetti differenti, partendo dall'infanzia per percorrere tutta la fase evolutiva, di cui il facilitatore si serve attraverso l'ausilio di corrispettivi manuali. Sono manuali predisposti accuratamente al fine di sostenere nei bambini l'accrescimento delle abilità necessarie per il dialogo filosofico; al loro interno, vi sono degli esercizi e dei piani di discussione che aiutano il facilitatore nell'osservazione da differenti prospettive del contenuto del testo.¹²⁵ Vi sono anche esercizi e piani di discussione, progettati per l'eventuale bisogno del facilitatore, egli infatti a sua volta, se necessario, può proporre alla classe per aiutarla a stimolare o ad approfondire l'indagine filosofica.

I racconti si caratterizzano dal dialogo, letto in chiave socratica, poiché al loro interno non vi sono indicazioni normative, ma al contrario fungono da incentivo nel porsi questioni e problemi.¹²⁶ È possibile analizzarli sulla base di differenti angolazioni e prospettive ed esplicitando in ogni testo ciò che è tacito. Essi offrono molteplici occasioni per incrementare le capacità dei bambini e il loro giudizio critico, nulla è lasciato al caso, le parole e i dialoghi dei personaggi sono accuratamente predisposti. Infatti, i personaggi protagonisti delle narrazioni, attraverso gli interrogativi (su cosa è vero/giusto/buono e cosa non lo è), incentivano l'attivazione dei soggetti creando continue occasioni di riflessione e spunti al ragionamento critico e stimolano l'incontro con il problema. "Le loro azioni non sono gesta straordinarie, sono conformi al principio di realtà; scarse le concessioni al fantasioso e al bizzarro, ampio lo spazio riservato alle manifestazioni di pensiero divergente. Su una trama

¹²⁴ Kennedy, D., & Vansielegheem, N. (2012). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?. In *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. Wiley Blackwell, pp. 3.

¹²⁵ Santi, M., (2006c). La "comunità di ricerca filosofica" come luogo di pratica filosofica: La proposta della Philosophy for Children. In C. Brentari, et al. (Eds.), *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Mondadori, pp. 187.

¹²⁶ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, p.121.

piuttosto scarna si snodano appassionate discussioni e riflessioni sui temi più svariati, emersi da situazioni quotidiane e fatti oggetto di problematizzazione.”¹²⁷

Essi hanno una struttura circolare, infatti ciascun racconto ritorna tramite il precedente, alle abilità sviluppate al fine di valorizzarle e rafforzarle. Le narrazioni fungono da testi-pretesto “cioè una narrazione che viene prima e che serve da stimolo per una nuova narrazione che è ancora tutta da costruire, da scoprire, da svelare nella discussione che verrà attivata nella sessione filosofica.”¹²⁸ Pensati con l’obiettivo di innescare tra i soggetti la discussione partendo dall’individuo in prima persona e aiutando la comunità nella creazione di un processo ermeneutico. In essi sono narrate situazioni ed esperienze da cui affiorano problemi di ordine filosofico, ed i personaggi sono stati creati ad hoc per i soggetti destinatari e le questioni sono state sviluppate con lo scopo che ciascuno si possa immedesimare in esse. La dimensione narrativa fa in modo che il metodo dialogico-argomentativo tipico della filosofia diventi dinamico, coinvolgendo la sfera cognitiva.

Nei pre-testi di Lipman vi si possono trovare racconti che rappresentano i modelli utilizzati dalla comunità di ricerca appena formatasi. Sono fonti e tracce per possibili domande, pertanto, partendo da un testo-stimolo la riflessione prende avvio basandosi su spunti derivanti dalle domande soggettive ed estemporanee. In essi vi è una sospensione di giudizio che lascia spazio all’interpretazione e al pensiero spontaneo del lettore alla base dell’operazione che prende avvio dalla lettura e interpretazione del testo, fornendo un’immediatezza che aiuta i soggetti a congiungere i concetti e la pratica filosofica con la loro esperienza quotidiana.¹²⁹

La decisione del tema della ricerca, perciò, rappresenta quelli che sono gli interessi, le necessità, le prospettive e le attese, condivisi totalmente o in parte,

¹²⁷ Cosentino, A., (1991). *La “comunità di ricerca” come modello di comunicazione educativa*, in Bollettino della società italiana, n. 142/1991.

¹²⁸ Vinciguerra M., (2012). *Pedagogia e filosofia per bambini*. La Scuola, p. 97, 108.

¹²⁹ Santi, M., (2006c). La "comunità di ricerca filosofica" come luogo di pratica filosofica: La proposta della Philosophy for Children. In C. Brentari, et al. (Eds.), *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Mondadori.

dalla comunità di ricerca. Il punto di partenza viene individuato a partire dal sé, ma l'esperienza del singolo verrà sempre contestualizzata all'interno della più ampia prospettiva della nascente comunità di ricerca. Per questo vedremo sempre l'ottica soggettiva all'interno del piano di ricerca, riproponendola e rielaborandola quale problema più ampio. Questo circolo vedrà il continuo riproporsi di pensieri e componenti specifici che si ispirano a cornici includenti che in ugual modo innescheranno ulteriori elaborazioni.¹³⁰

Nel curriculum troviamo onnipresente la dimensione narrativa del pensiero, ciò si nota sicuramente facendo uso dei racconti quale mezzo favorito per accrescere le capacità critiche e riflessive dei soggetti, ma anche dall'importanza che riveste l'argomentazione e la discussione internamente alla comunità di ricerca formata. La discussione si sviluppa a partire dalla narrazione che è essa stessa un incentivo al pensiero, poiché questo nasce in una dimensione narrativa.¹³¹

I Racconti hanno una struttura circolare, infatti, ciascun racconto ritorna tramite il precedente, alle abilità sviluppate al fine di valorizzarle e rafforzarle. A livello educativo possiamo osservare che:

“[...] 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.”¹³²

Sono testi atti a creare la Comunità di Ricerca poiché lo sviluppo del pensiero complesso è sicuramente uno degli scopi, uno sviluppo che va educato perché non è qualcosa di naturale.

¹³⁰ Lipman, M., (2005). *Educare al pensiero*, Vita e pensiero.

¹³¹ Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

¹³² Cosentino, A., (1995). *La “Philosophy for Children” come progetto educativo*, in De Rose M., *Filosofia e ricerca didattica. Proposte e nuovi itinerari formativi*. IRRSAE, n. 25, p. 42.

1.6.7 La valutazione

Come abbiamo già anticipato, all'interno della comunità di ricerca del curricolo, esiste un'autovalutazione, ovvero una fase della metodologia prevista che possiamo riscontrare durante lo svolgimento della sessione intera e nello specifico alla conclusione della sessione stessa. Il passaggio dell'autovalutazione viene individuato quale capacità dei soggetti di essere autocorrettivi, cioè acquisire consapevolezza del sé e dei propri processi di ricerca.¹³³

Facendo un passo a ritroso, vediamo che la competenza: “non è uno stato ma un *processo*, e risiede nella *mobilitazione* delle risorse dell'individuo (conoscenze, capacità, atteggiamenti, ecc.) e non nelle risorse stesse”,¹³⁴ per questa ragione nella valutazione è essenziale, non solamente soffermarsi sul risultato, ma basarsi sul processo e sulle attività concrete ed osservabili. Il curricolo prospetta l'accrescimento di specifiche performances filosofiche, edificando i suoi obiettivi non solamente nel potenziare quantitativamente le abilità di pensiero, ma nel cercare di coinvolgere le peculiarità dell'apprendimento e dell'educazione.

Negli anni 70 alcuni studiosi americani si sono interrogati sulla Philosophy for Children sulla sua efficacia, nello specifico M. Lipman, con la collaborazione del Dipartimento di Educazione del New Jersey ha utilizzato il curricolo per soffermare la sua ricerca sulle abilità cognitive specifiche. Lo studio più significativo e più esteso fu la sperimentazione svolta tra gli anni 70 del 900 che

¹³³ Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

¹³⁴ Definizione, di Le Boterf (1994). riportata da Trincherò R., (2006) in *Competenze trasversali, Atti del Convegno “Costruire competenti comunità di apprendimento nella scuola sostenute dal Cooperative Learning”*.

vide l'applicazione del New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS),¹³⁵ un test creato ad hoc con l'obiettivo di testare le abilità cognitive specifiche (abilità di ragionamento, la produttività creativa e di *problem solving*, la capacità di produrre ragioni e spiegazioni) del curriculum della P4C.¹³⁶

Le linee guida tracciate dall' *I.A.P.C.* evidenziano l'importanza di due procedure di valutazione, ovvero l'autovalutazione della Comunità e la valutazione esterna dei facilitatori.

Oggi giorno, la ricerca ci restituisce una risposta negativa rispetto alla valutazione, ed anche il pensatore del curriculum stesso, ha manifestato alcune perplessità secondo cui egli giudica estremamente limitato misurare il programma della P4C esclusivamente avvalendosi di test quantitativi. Lipman scrive a riguardo:

“Confesso che personalmente non mi ha mai entusiasmato l'idea del test, ed ho sempre avuto dei dubbi se il test misuri realmente ciò che fa il programma. Sono d'accordo sul fatto che i benefici “qualitativi” del programma sono indipendenti da quelli “quantitativi”, e quando non fossimo in grado di quantificare degli incrementi con abilità di prestazioni con abilità di pensiero specifiche, potrebbero comunque esserci dei cambiamenti di tipo qualitativo sullo stile del ragionamento e sulla formazione della personalità - che il test non rileva - tali da far sì che il programma valga la pena. Viceversa, potrebbe verificarsi il caso che ad un incremento di indicatori di quantità, non corrispondesse alcuno sviluppo profondamente qualitativo. E per questo che ne io né gli altri che con noi lavorano alla Philosophy for Children intendiamo cadere nell'illusione che il test sia la misura veritiera del valore del programma.”¹³⁷

Marina Santi, propose innovativamente di avvalersi di strumenti qualitativi come l'osservazione e l'ascolto a supporto reciproco; l'osservazione consente di far emergere il pensiero e la modalità a cui fa ricorso il soggetto, consentendo di

¹³⁵ Shipman, V. (1983). New Jersey Test of Reasoning Skills Answer Key. *Test of Reasoning Skills*. 1.

https://digitalcommons.montclair.edu/iapc_nj_test_reasoningskills/1

¹³⁶ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori, p. 119.

¹³⁷ Santi, M., (1991). *Una conversazione con Matthew Lipman*. In A., Cosentino, *Filosofia e formazione: 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001)*. Liguori editore, p. 55.

far emergere “gli aspetti contestuali, sia in termini di metodologie e contenuti trattati che di dinamiche sociali attivate.”¹³⁸ Gli obiettivi del curricolo vanno oltre all’esclusivo miglioramento scolastico ma considerano la persona nella sua totalità ricercando un approccio complesso.¹³⁹ Ella propone quindi, di avvalersi dell’analisi delle discussioni in classe, quale strumento valutativo in grado di scindere l’osservazione e l’ascolto, e portare alla luce gli indicatori di qualità del pensiero filosofico.

In conclusione, possiamo sottolineare come all’interno del curricolo della Philosophy for Children la questione della valutazione sia di natura complessa, e quanto sia complicato fare fronte alla pluralità degli obiettivi che il programma si prefigge, per questo ancora oggi è una questione aperta agli interrogativi delle ricerche di moltissimi studiosi.

Non tutti gli atti mentali, secondo l’idea di Lipman, possono divenire abilità di pensiero, ma ha la convinzione che la Comunità di Ricerca attraverso l’attività che promuove, possa stimolare lo sviluppo delle abilità di pensiero. Come esempio ci propone di “prendere una decisione”: “se questa è un’abilità di pensiero, allora il decidere è l’atto mentale che vi è sotteso, articolato in altri atti quali il distinguere, il percepire differenze, il discriminare.”¹⁴⁰

¹³⁸ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori Editore.

¹³⁹ Santi M., & Oliverio S., (2016). *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*. Liguori, pp. 4-5.

¹⁴⁰ Lipman, M., (2005). *Educare al pensiero*. Vita e pensiero, pp. 166-167.

2. Verso un'educazione sostenibile

2.1 Il concetto di sviluppo sostenibile e la sua evoluzione

La necessità di uno sviluppo economico corretto nel rispetto dell'ambiente, è datato negli anni Settanta, momento in cui si riscontra per la prima volta una sensibilizzazione che piano piano andrà crescendo.¹⁴¹ Senza la nascente coscienza, il modello di produzione classico che si basava sul principio di crescita infinita, avrebbe portato con il passare del tempo sicuramente al cedimento del sistema biologico terrestre. Esso fu tema di contestazioni da parte di alcuni studiosi scientifici, i quali sottolinearono l'incapacità del nostro pianeta di poter appagare l'umanità con le sue necessità sempre più imponenti e impattanti.

Gli odierni sforzi realizzati dalla collettività internazionale hanno manifestato come il pianeta non sia una risorsa inesauribile e per questo motivo è necessario averne cura. Il nuovo modello di sviluppo ha radicato le sue fondamenta sulla cura e il rispetto del pianeta e delle generazioni che verranno su di esso, riservando l'attenzione verso il prossimo futuro.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) ha ricoperto sicuramente un ruolo di rilievo, nel panorama internazionale, nell'avanzamento e nella diffusione delle sempre più presenti considerazioni riguardo lo sviluppo sostenibile. Sul tema furono protagoniste diverse conferenze, come la "*Conferenza di Stoccolma*"¹⁴² svoltasi nel '72, durante il corso della quale per la prima volta venne messo a punto il concetto di sviluppo sostenibile elaborando una dichiarazione congiunta.

¹⁴¹ <https://asvis.it/sviluppo-sostenibile> consultato il 21 dicembre 2023.

¹⁴² Conferenza di Stoccolma o "United Nations Conference on Human Environment" riunisce nel 1972 centotredici nazioni che si riunirono al fine di produrre 26 principi e linee guida raggruppati all'interno della Dichiarazione congiunta; un Piano d'azione a riguardo dei diritti e delle responsabilità dell'essere umano. Iniziò quindi ad affermarsi una pianificazione strategica delle risorse naturali al fine di garantire la sopravvivenza intergenerazionale.

All'interno della conferenza vengono citate le parole di Ghandi: "L'ambiente non può essere migliorato in condizioni di povertà. I problemi ambientali dei paesi in via di sviluppo non sono gli effetti collaterali dell'eccessiva industrializzazione, ma riflettono l'inadeguatezza dello sviluppo. I paesi ricchi possono vedere lo sviluppo come la causa della distruzione ambientale, ma per noi è uno dei mezzi principali per migliorare l'ambiente per vivere, fornire cibo, acqua, igiene e riparo, rendere i deserti verdi e le montagne abitabili." ¹⁴³

La conferenza avrebbe fissato delle linee che gli Stati aderenti avrebbero dovuto impegnarsi a rispettare al fine di sviluppare maggiore considerazione dell'ambiente.¹⁴⁴ Con la conferenza si dichiarò che: "tutte le risorse naturali, incluse l'aria, l'acqua, la flora, la fauna e particolarmente il sistema ecologico naturale, devono essere salvaguardate a beneficio delle generazioni presenti e future." ¹⁴⁵

Durante il meeting dell'ONU venne elaborato anche un piano d'azione raggruppante alcune nozioni operative al fine di presentare le responsabilità e i diritti che relazionano l'uomo all'ambiente. A seguito della conferenza sorse un modo differente e innovativo di intendere l'ambiente, che abbandonava la visione classica di questo quale unione degli elementi che lo compongono, e ne introduceva una nuova che sostiene che lo studio e la risoluzione delle problematiche deve essere fatto all'interno di un quadro unitario. All'essere umano all'interno dei documenti viene riconosciuta la superiorità sull'ambiente conferendogli l'autorità di trasformare lo spazio attorno, questo però ha delle conseguenze e l'uomo deve prenderne atto. Ne deriva la consapevolezza e il carico di utilizzare l'ambiente con lo scopo di mantenerne anche in futuro i benefici.¹⁴⁶

Successivamente con l'istituzione della "World Commission on Environment and Development" (WCED) venne individuato un nuovo fine, ovvero,

¹⁴³ Conferenza di Stoccolma, 1972.

¹⁴⁴ Stockholm Declaration on the Human Environment, (1972). In Report of the United Nations Conference on the Human Environment, A/CONF. 48/14, 2(1).

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Angelini, A., Pizzuto, P., (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Franco Angeli.

l'elaborazione di un'agenda generale del cambiamento.¹⁴⁷ Vennero proposte forme innovative di cooperazione a livello internazionale, e incentivato l'impegno e la presa di coscienza sulla tematica ambientale.

All'interno del rapporto Brundtland (1987) "Our Common Future",¹⁴⁸ viene data una definizione di sviluppo sostenibile quale: "[...] sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri"¹⁴⁹ definizione che successivamente verrà inclusa anche all'interno della Dichiarazione di Rio del 1992.¹⁵⁰

Alla definizione sopra riportata venne distinto il merito di aver importato il concetto di equità fra generazioni presenti e future, ovvero quel diritto che deve assicurare l'accesso a tutte le comunità alle risorse del nostro pianeta, che ci attribuisce il diritto di soddisfare i bisogni essenziali di ciascuno verso una vita migliore, conferendoci dunque anche la responsabilità verso le generazioni future.¹⁵¹

"Le nostre generazioni si devono porre l'imperativo etico di conservare e aumentare le risorse (riducendo sprechi e consumi) per consegnare alle generazioni che verranno un mondo almeno con le stesse potenzialità di come lo abbiamo ricevuto."¹⁵²

È sicuramente da questo momento che il concetto di sviluppo sostenibile ha iniziato a comporsi quale nozione multidimensionale indirizzato a salvaguardare l'equilibrio fra le diverse dimensioni quali quella economica, sociale e

¹⁴⁷ Ferri, G., & Mariani, A., (2016). Palmisano, F., Peragine, V. (a cura di), *L'uomo e la natura: sostenibilità sociale e ambientale*. Studium. pp.12-13.

¹⁴⁸ UNITED NATIONS. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427 - Development and International Cooperation. *Environment*.

¹⁴⁹ Brundtland G. H., (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, p. 62.

¹⁵⁰ Macquarie J., & Comp. Env'tl. L., (2013). *Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development: Is This the Future We Want*, 9(1) p.18.

¹⁵¹ ONU. (1987). *Brundtland report*. ONU.

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

consultato il 20 gennaio 2023.

¹⁵² Zupi M., (2014). *Guardare al futuro (con un occhio al presente)*. *La sostenibilità: significati, idee e sfide in Oxfam*, in "Diritto alla pace per un mondo sostenibile - XVIII Meeting sui diritti umani".

ambientale. Venne quindi accantonata la definizione tradizionale che lo definiva come l'esclusivo soddisfacimento dei propri bisogni.¹⁵³

In seguito, nel 1992 nel corso della "United Nations Conference on Environment and Development" (U.N.C.E.D.),¹⁵⁴ che aveva l'obiettivo di dare vita ai cardini per uno sviluppo sostenibile globale. A conclusione della conferenza vennero approvati:

- l'Agenda 21 è sicuramente il documento più importante e un programma che definisce gli intenti e gli obiettivi sull'ambiente, economia e società su scala globale per lo sviluppo sostenibile per il nostro pianeta entro il 2021. In questo documento viene rivolta maggior rilevanza al tentativo di incrementare l'avanzamento verso gli obiettivi ambientali al livello locale.
- la "Dichiarazione dei principi per la gestione delle foreste" e due Convenzioni uno sui cambiamenti e uno sulla biodiversità.
- la "Dichiarazione di Rio su ambiente e sviluppo" che ha il fine di promuovere le politiche per affrontare i problemi globali determinanti dai cambiamenti climatici.

Gli effetti della conferenza furono diversi, ma il più notevole è sicuramente il legame senza cui il progresso della specie umana sarebbe messo a repentaglio, ovvero quello che connette il concetto di sviluppo e quello di ambiente. Con la conferenza le problematiche relative all'ambiente vennero dichiarate e riconosciute dai rappresentanti dei paesi aderenti così da rendere ineludibile la necessità di doverle fronteggiare così come l'impegno che tutti i membri avrebbero dovuto assumere al fine di trovare delle soluzioni.¹⁵⁵

Ulteriore elemento risiede nell'acquisizione del ruolo fondamentale che ricoprono, nel favorire la riuscita degli obiettivi proposti, la consapevolezza, la

¹⁵³ UNITED NATIONS. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document, p.8.

¹⁵⁴ UNITED NATIONS. (1992). La Conferenza "United Nations Conference on Environment and Development" (U.N.C.E.D.) o "Summit della Terra" svoltasi a Rio de Janeiro nel 1992.

¹⁵⁵ Ibid.

partecipazione e il loro sviluppo sia nei governi che nelle imprese e nei singoli cittadini.¹⁵⁶ Al fine di supervisionare e garantire la messa in pratica degli accordi conseguenti alla conferenza, nel dicembre dello stesso anno venne istituita dall'Assemblea delle Nazioni Unite. La Commissione che nello specifico deteneva il compito di essere responsabile dei progressi compiuti nel concretizzare l'Agenda 2021 e divulgare informazioni circa il tema dello sviluppo sostenibile, oltre a ridefinire gli impegni politici e le attività per la promozione e la realizzazione di accordi tra governi.

Successivamente alla Conferenza tenutasi a Rio, fu redatta la "Carta di Aalborg". Il documento sottolineava che attraverso il tradizionale approccio non si sarebbe raggiunto, a livello locale, la sostenibilità e che al contrario sarebbe stato necessario che ciascun firmatario trovasse il modo per raggiungere lo sviluppo sostenibile assimilando all'interno delle attività politiche i principi cardini della sostenibilità.¹⁵⁷ Nel documento fu esplicitata la presa di coscienza dei paesi che si assunsero le responsabilità derivanti dalle proprie azioni, riconoscendo come i comportamenti da loro sostenuti abbiano concorso al degrado del mondo in cui viviamo. In aggiunta all'interno dell'atto vi è la richiesta degli stessi, di un capitale d'investimento al raggiungimento dei fini prestabiliti.¹⁵⁸

Una definizione aggiuntiva del concetto di sviluppo sostenibile venne fornita negli anni successivi dall'International Council for Local Environmental Initiatives (I.C.L.E.I.),¹⁵⁹ che riscosse un successo notevole, "lo sviluppo che fornisce elementi ecologici, sociali ed opportunità economiche a tutti gli abitanti di una comunità, senza creare una minaccia alla vitalità del sistema naturale, urbano e sociale da cui queste opportunità dipendono."¹⁶⁰

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ European Conference on Sustainable Cities & Towns, (1994). *Aalborg Charter*, p.65.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Fondata nel 1990, è rete leader mondiale di governi locali e regionali impegnati nello sviluppo sostenibile. crede che le azioni locali possano guidare i cambiamenti globali e che la leadership dei governi locali e regionali possano fronteggiare complesse sfide ambientali, economiche e sociali. <https://iclei.org/> consultato il 3 febbraio 2023.

¹⁶⁰ ICLEI - Local Governments for Sustainability, (2021). *ICLEI in the Urban Era: Our Vision for a Sustainable Urban World*. Bonn, Germany, p. 3.

Definizione che mette in risalto gli elementi locali dello sviluppo sostenibile.

Chi si è maggiormente impegnato nello sforzo di mettere in pratica i principi politici e le azioni, con il tentativo di interpretarle, è stato sicuramente l'Unione Europea, che utilizzò "l'Environment Action Programme" quale mezzo alla base delle politiche a sostegno della preservazione ambientale.¹⁶¹

Nel 2009 venne emanato un ulteriore piano d'azione "European Union climate and energy package" ¹⁶² che ha collocato il suo impegno nella riduzione di emissioni di anidride carbonica, nell'aumento di energie rinnovabili e nel ridimensionamento del consumo di energia primaria. In seguito all'approvazione il piano diventò la più importante disposizione riguardante la politica energetica e climatica in Europa.

Ulteriore evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile la ritroviamo con la Convenzione di Aarhus¹⁶³ la quale si prefigge di garantire ai cittadini libero accesso alle notizie e alle indicazioni in possesso delle pubbliche autorità, relative al tema ambientale così consentendo ai cittadini di collaborare attivamente agli incarichi sul tema dell'ambiente.¹⁶⁴ Di fatto tra gli otto "Millennium Development Goals" che gli Stati firmatari dell'O.N.U. si prefissero di raggiungere entro il 2015 fu proprio quello di assicurare uno sviluppo sostenibile dell'ambiente.

Nel 2012 sempre a Rio de Janeiro venne indetta "l'United Nations Conference on Sustainable Development", ¹⁶⁵ con lo scopo di rinnovare quelli che erano gli obiettivi politici verso un maggiore sviluppo sostenibile. Inoltre, con la

¹⁶¹ https://environment.ec.europa.eu/strategy/environment-action-programme-2030_en consultato il 29 dicembre 2023.

¹⁶² Noto come piano 20-20-20, approvato dall'Unione Europea con la Direttiva 2009/29/CE

¹⁶³ Questa convenzione, entrata in vigore dal 30 ottobre 2001, si prefigge di raggiungere un maggiore coinvolgimento e una più forte sensibilizzazione dei cittadini verso i problemi di tipo ambientale, e che solamente attraverso questo percorso si approdi ad un miglioramento della protezione dell'ambiente. UE, (2001). *Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-making and Access to Justice in Environmental Matters*.

¹⁶⁴ UE, (2001). *Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-making and Access to Justice in Environmental Matters*.

¹⁶⁵ La Conferenza delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile, nota anche come Rio+20, tenutasi a Rio de Janeiro, Brasile dal 20 al 22 giugno 2012. Ha prodotto un documento di risultato politico focalizzato che contiene misure chiare e pratiche per attuare lo sviluppo sostenibile. Macquarie J. & Comp. Envtl. L., (2013). *Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development: Is This the Future We Want*, 9(1).

conferenza si voleva valutare la condizione di concretizzazione dei compiti di cui i paesi si erano fatti carico nei due decenni precedenti, oltre a guidare verso la direzione di fini e sfide collettive da fronteggiare.¹⁶⁶ I temi a fondamento della conferenza sopracitata furono la green economy quale strumento a svantaggio delle incombenti minacce globali e la composizione di un sistema che fosse in grado di controllare su scala globale il governo dello sviluppo sostenibile.

Al termine della conferenza fu redatto il documento “The Future We Want”, con il quale presero avvio diverse operazioni su livelli differenti, determinanti il futuro del nostro pianeta.¹⁶⁷ Tra i processi programmati dal documento, vi era l’individuazione dei nuovi Obiettivi globali per lo Sviluppo Sostenibile oltre alla generazione di un Foro Politico di Alto livello sullo Sviluppo Sostenibile.

Infine, nel 2015 venne istituito a New York il documento “Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development”,¹⁶⁸ il primo accordo a livello globale che fissa un programma d’azione universale al fine di indirizzare i paesi verso uno sviluppo sostenibile entro il 2030.

In conclusione, possiamo quindi affermare che il concetto di sviluppo sostenibile, sicuramente all’inizio ancorato alla necessità di proteggere l’ambiente e alla gestione consapevole delle risorse, con il tempo si è ampliato sempre più arrivando ad includere altre concezioni che rientrano all’interno di uno sviluppo equilibrato e razionale. All’interno di questo concetto verranno introdotte le idee di progresso sociale ed economico, l’idea di responsabilità intergenerazionale. È sicuramente un concetto complesso e trasversale che poggia su tre dimensioni: quella ambientale, sociale ed economica.¹⁶⁹

Sviluppo sostenibile significa imparare a vivere nei limiti di un Pianeta unico, equamente e in modo dignitoso senza esaurire le risorse e i sistemi naturali dai

¹⁶⁶ Dodds, F., Laguna-Celis, J., & Thompson, E., (2014). *The Plain Language Guide to Rio+20. New World Frontiers.*

¹⁶⁷ UNITED NATION. (2012). *The Future We Want, A/CONF. 216/L.1.*

¹⁶⁸ UNITED NATIONS. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1.*

¹⁶⁹ Zanato Orlandini O., (2006). *Educazione, sostenibilità, competenze degli insegnanti*, in Zanato Orlandini O. (a cura di) *Percorsi nella professione docente. Innovazione formativa e didattica.* Pensa Multimedia, pp. 39-58.

quali il genere umano trae profitto. È necessario che non venga valicato dalle generazioni presenti il limite delle capacità del pianeta di assimilare scarti e rifiuti dell'attività da noi prodotta così da non pregiudicare le possibilità delle generazioni nel lungo periodo.

2.1.1 La sostenibilità e l'impatto dell'uomo sul nostro pianeta

La cultura della sostenibilità si fonda su alcuni valori tra questi: l'empatia che proviamo nei confronti di altre specie, il senso di partecipazione condiviso con altri; e l'intenzionalità nella pianificazione attenta di strategie al fine di ridurre quelli che sono i rischi per l'ambiente e per la nostra qualità della vita.¹⁷⁰

Essenziale è sicuramente la volontà di apportare una modifica dell'organizzazione sia a livello politico che economico del pianeta affinché vengano annullate le diseguaglianze. Di conseguenza è necessario che avvenga una concreta partecipazione sostenibile, ripensandola e improntandola sul valore proprio della sostenibilità, quale fondamento della realizzazione di cambiamenti economici, ambientali e sociali.

La cultura sostenibile, deve costituirsi dal concetto di cura dei beni comuni e della comunità stessa, in quanto solamente mediante la partecipazione questo valore potrà affermarsi concretamente.¹⁷¹

Il nostro pianeta sta fronteggiando un'impennata della temperatura che soprattutto negli ultimi anni ha raggiunto picchi mai visti prima, in questo periodo infatti si è registrato un accrescimento di eventi naturali estremi, che hanno generato un ritardo critico nel governo dei cambiamenti climatici. Questa situazione ha portato a galla una criticità sul tema della salvaguardia dell'ambiente marino, ovvero una grave inosservanza che ha svelato la totale

¹⁷⁰ Bardulla, E., (2006). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Anicia.

¹⁷¹ Ibid.

manca di un piano d'intervento che sia in grado di esporre delle strategie per la protezione del patrimonio naturale.¹⁷²

Certamente i cambiamenti climatici hanno sempre caratterizzato la storia del Pianeta, ma dobbiamo riconoscere che ormai da 150 anni a questa parte, stiamo partecipando alla creazione di un effetto serra antropico ovvero un riscaldamento climatico decisamente inconsueto innescato dalle azioni dell'uomo.¹⁷³

Per mezzo della rivoluzione industriale l'essere umano ha deturpato sempre più l'ambiente provocando effetti irreparabili; infatti, i dati prodotti da ricerche svolte dagli scienziati in tutto il globo, analizzati dall'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) si trovano concordi nel pronunciare che il global warming può essere esclusivamente imputato dall'attività incessante dell'uomo.¹⁷⁴ Appare imprescindibile lo sviluppo di una moralità sempre maggiore, imparando a responsabilizzarci in funzione di uno sviluppo sostenibile, che può essere concretizzato esclusivamente per mezzo di un duro e lento procedimento verso il cambiamento assicurando uno sviluppo economico conciliabile con l'equità sociale e la capacità delle risorse naturali di rigenerarsi.

In conclusione, possiamo quindi sostenere che il pianeta in cui viviamo si è sempre trovato a dover combattere sfide enormi ed ancora oggi le prove che fronteggia sono eccezionali in quanto a problemi climatici e ambientali che, complessivamente, costituiscono una minaccia per il nostro benessere. Nonostante le sfide apparentemente invalicabili, siamo ancora in tempo per sviluppare e impiegare misure d'azione risolutive. Il compito è sicuramente difficoltoso, ma abbiamo ancora la possibilità di capovolgere certe attitudini ostili, così da ridimensionare il danneggiamento provocato e proteggere l'ambiente.

¹⁷² Carraro C., & Mazzai A., (2015). *Il clima che cambia – Non solo un problema ambientale*. Il Mulino.

¹⁷³ EEA (European Environment Agency – Agenzia Europea dell'Ambiente), (2017). *Climate change, impacts and vulnerability in Europe 2016 – An indicator-based report*, Testo originale redatto in lingua inglese.

¹⁷⁴ <https://ipccitalia.cmcc.it/cose-ipcc/> consultato il 4 dicembre 2023.

2.1.2 Le tre dimensioni della sostenibilità

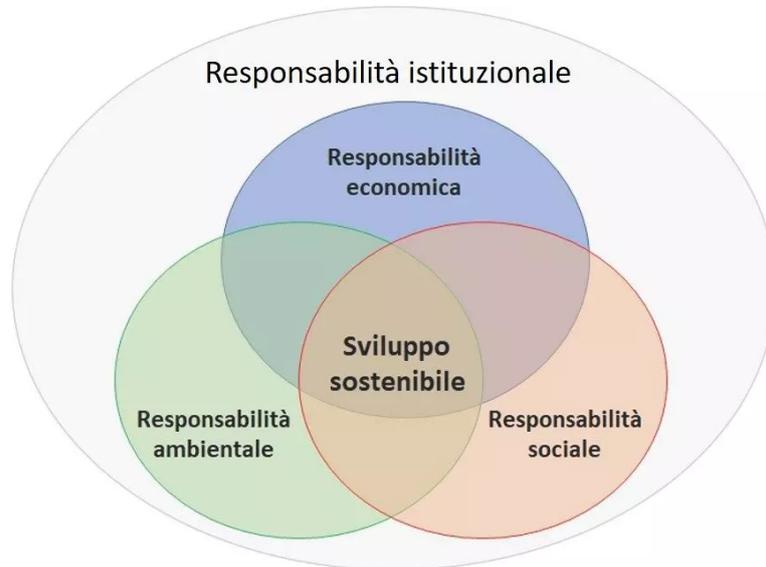


Figura 1: Le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile¹⁷⁵

Come abbiamo visto fino ad ora, lo sviluppo sostenibile è un concetto complesso che include al suo interno numerosi aspetti correlati. Queste dimensioni, interagiscono tra loro sovrapponendosi, infatti le azioni che un fattore può avere su una dimensione porterà ad avere un ritorno che può manifestarsi sia positivamente che negativamente sulle altre.¹⁷⁶

"Nel lungo termine, la crescita economica, la coesione sociale e la tutela ambientale devono andare di pari passo."¹⁷⁷

Le principali dimensioni che ritroviamo all'interno dello sviluppo sostenibile sono tre:

- La dimensione ambientale: si identifica nella sostenibilità ecologica ed ambientale, ovvero la capacità di riuscire ad utilizzare responsabilmente

¹⁷⁵ <https://asvis.it/sviluppo-sostenibile>

¹⁷⁶ Loidice, I., (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1).

¹⁷⁷ Commissione per il Consiglio europeo di Göteborg, 2001:2.

In <https://asvis.it/svilupposostenibile> consultato il 6 dicembre 2022.

e sapientemente nel tempo la qualità e la riproducibilità delle risorse naturali del nostro pianeta. Preservare gli ecosistemi intaccati e mantenendo la diversità biologica. È fondamentale che nell'ambiente vengano conservate alcune delle sue funzioni, quali l'erogazione delle risorse naturali, la funzione di contenere i rifiuti ed infine la funzione di fornire le condizioni essenziali per la vita sulla terra. La dimensione ambientale pretende una piena consapevolezza delle risorse del nostro pianeta oltre alla delicatezza dell'ambiente e di come le attività e le decisioni umane abbiano una pesante influenza su di esso.¹⁷⁸ Esclusivamente con una gestione saggia delle risorse naturali odierne sarà verosimile che le future generazioni abbiano la possibilità di poter appagare le proprie necessità. Per questo motivo è fondamentale che la sostenibilità riponga attenzione alla conservazione delle risorse rimanenti che determinano la ricchezza del capitale umano di cui disponiamo oggi giorno e da cui deriva la prosperità della nostra generazione. Infine, la sostenibilità ambientale comporta che la produzione di ricchezze non deve aver luogo a discapito della diversità biologica o della varietà e interezza degli ecosistemi, tuttavia devono essere instaurate delle condizioni vincolanti nei confronti dei cambiamenti o delle mutazioni al fine che venga ottemperata la portata dell'ambiente.¹⁷⁹

- La dimensione sociale e culturale: La sostenibilità sociale si fonda sulla rappresentazione dell'equità quale principio morale, dal momento che non può esserci una progressione nello stesso momento in cui vi è disparità nella condizione di vita delle persone e nella loro ripartizione del reddito.

La dimensione culturale e sociale sicuramente vede come primario il concetto di equità, quale imparzialità intergenerazionale (ovvero che fa riferimento alle future generazioni,) e intragenerazionale (ovvero in un

¹⁷⁸ Silvestri, M., (2015). Sviluppo sostenibile: un problema di definizione. *Gentes*, 2(2), 1-5.

¹⁷⁹ Angelini, A., & Pizzuto, P., (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Franco Angeli.

determinato attimo della storia). L'equità di cui parliamo quindi, prevede che tutti debbano poter accedere liberamente e allo stesso modo alle risorse del pianeta che siano quelle economiche, ambientali, sociali o culturali. È la dimensione che si prefigge di assicurare a tutte le persone delle condizioni di vita e di benessere minime oltre a garantire pari opportunità e soddisfacimento dei bisogni di ciascuno in modo equo ripartite tra i diversi strati della società, dei luoghi, tra i generi le diverse età. Ulteriore definizione di questa dimensione concerne il garantire l'equilibrio alle generazioni future, avendo cura di guidare ponderatamente gli effetti dovuti all'industrializzazione e l'influenza che l'uomo attraverso le sue attività ha prodotto. Questo vuol dire non impedire alle prossime generazioni di poter disporre e beneficiare delle risorse naturali e dell'ecosistema, nel medesimo modo in cui le generazioni passate e presenti hanno potuto fruirne.¹⁸⁰

- *La dimensione economica*: la produttività economica mostra l'abilità che un sistema economico dispone nel dar vita a uno sviluppo stabile, oltre a garantire il mantenimento del benessere della popolazione generando lavoro e reddito. Nella prospettiva dello sviluppo sostenibile, la produttività economica deve essere interpretata dal punto di vista ecologico, ovvero non solamente tenendo in considerazione i vantaggi e i costi determinati dall'immediato all'utilizzo dell'ambiente e delle risorse da questo ricavate, ma considerando anche quelli nel lungo periodo. È infatti un valido sistema economico quello che è in grado di assicurare la maggior produzione e i massimi consumi tollerabili rispetto alla stabilità ambientale consentendo di conservare la potenzialità nel tempo. Diversamente, un sistema economico che viene valutato inefficiente, è quello che genera una perdita, ovvero che produce profitti ma che al medesimo tempo provoca una devastazione delle risorse di cui dispone il

¹⁸⁰ Cesaretti, G. P., (2011). L'approccio della Fondazione Simone Cesaretti ai temi della sostenibilità dello sviluppo umano in *Rivista di studi sulla sostenibilità*. 1, pp 11-13.
Doi:10.3280/RISS2011-001003

nostro pianeta. Per questo motivo è essenziale che vi sia un uso rispettoso, sostenibile e ponderato di quelli che sono gli elementi di produzione del lavoro, del capitale e del territorio; solamente in questo modo si consente la salvaguardia in un tempo prolungato della capacità d'azione dell'economia. L'investigazione di un significativo profitto in un tempo stringato sopra il capitale impiegato non è lo scopo esclusivo all'interno delle imprese che si caratterizzano per la loro previdenza (lungimiranti), anzi, lo sviluppo sostenibile si trova a fondamento del lavoro delle imprese oltre ad essere il fulcro della loro riuscita nel tempo. Per questo motivo è sicuramente di loro interesse fare affidamento sul benessere, sulla formazione e sulla soddisfazione dei propri soci; essi, infatti, propendono ad essere ancor più produttivi oltre ad essere inclini a rimanere in azienda. È inoltre necessario che le imprese dispongano di un ambiente integro che sia capace di proporre i beni a loro indispensabili per far fruttare l'attività anche in un tempo lontano, per questo un compito decisivo è impiegato dalle soluzioni imprenditoriali, che si prefiggono di riuscire a valicare le sfide ambientali e sociali.¹⁸¹

2.1.3 Ambiente e la “Generazione Greta”

“Voi parlate soltanto di un'eterna crescita dell'economia verde poiché avete troppa paura di essere impopolari. Voi parlate soltanto di proseguire con le stesse cattive idee che ci hanno condotto a questo casino, anche quando l'unica cosa sensata da fare sarebbe tirare il freno d'emergenza. [...] La biosfera è sacrificata perché alcuni possano vivere in maniera lussuosa. La sofferenza di molte persone paga il lusso di pochi. Se è impossibile trovare soluzioni all'interno di questo sistema, allora dobbiamo cambiare sistema. [...] Voi dite di amare i vostri figli sopra qualsiasi altra

¹⁸¹ Giovannoni, E., & Fabietti, G., (2014). La sfida della sostenibilità integrata, in *Equilibri, Rivista per lo sviluppo sostenibile*, 2, pp. 371-380. Doi: 10.1406/77719.

cosa, eppure state rubando il loro futuro proprio davanti ai loro stessi occhi. Voi avete finito le scuse e noi stiamo finendo il tempo.”¹⁸²

Sopra riportata è una parte del discorso di Greta Thunberg¹⁸³ attivista svedese impegnata nel tema del cambiamento climatico, tenuto alla Cop24 di Katowice.¹⁸⁴ *Da numerose ricerche è emerso che da qualche anno a questa parte, all'interno di una fetta dei giovani si è sviluppata una nuova sensibilità circa i temi ambientali. Stiamo parlando di una generazione che finalmente ha raggiunto una maggior coscienza e percepisce la necessità di movimentare la società affinché si adoperi in favore della difesa ambientale, rendendo evidente come sia possibile avvalersi di comportamenti per uno sviluppo sostenibile.*

Dall'indagine Ipsos per “Climate Of Change, svolta nel 2021”¹⁸⁵ è emerso come il 54% dei giovani italiani sono allarmati sui temi ambientali in particolar modo del cambiamento climatico e dal degrado che il pianeta in cui viviamo sta subendo.¹⁸⁶

Ci troviamo di fronte ad un argomento che preoccupa e scatena dibattito, poiché è un tema di fondamentale importanza in merito all'interessamento e all'intervento dei più giovani

In questa direzione le presenti generazioni devono assumersi il carico di progettare azioni che nel concreto vadano a supportare il complesso dei beni naturalistici al fine di salvaguardarli, dando avvio ad atteggiamenti attivi a supporto degli ecosistemi del nostro pianeta. Ciò che accomuna i giovani è la

¹⁸² Greta Thunberg, op24 di Katowice, Polonia, 2018.

<https://mondointernazionale.com/domina/greta-thunberg> consultato il 23 dicembre 2022.

¹⁸³ Greta Thunberg nata a Stoccolma il 3 gennaio 2003 è un'attivista per lo sviluppo sostenibile che si impegna contro il cambiamento climatico, ed ha svegliato il mondo scatenando qualcosa di rivoluzionario. In poco tempo diventa simbolo dei giovani (e non solo) che hanno a cuore il tema del cambiamento climatico e che considerano che il problema ambientale sia di fondamentale rilevanza affinché le generazioni future abbiano anch'esse la possibilità di poter crescere e accedere ad un pianeta più sano e più equo. Il suo fine è dimostrando che se si una causa comune allora si riuscirà ad ottenere dei risultati.

¹⁸⁴ Polonia, 13 dicembre 2018, si basa sui risultati di ricerche degli scienziati più autorevoli dall'IPCC

¹⁸⁵ https://climateofchange.info/italy/wp-content/uploads/sites/7/2021/04/ipsos-perweworld_country-report-italia-it.pdf consultato il 20 dicembre.

¹⁸⁶ <https://www.ipsos.com/it-it/giovani-italiani-molto-preoccupati-cambiamento-climatico> consultato il 20 dicembre.

presa di coscienza che i risultati dei consumi e del violento sfruttamento delle risorse da parte dell'umanità impattano fortemente sul nostro pianeta e per tutelarlo è necessario un impegno condiviso.

La parte delle generazioni di giovani impegnata in questo progetto di sviluppo sostenibile, è sicuramente portatrice di una trasformazione epocale, per fare questo però è necessario un modo innovativo di pensare e agire, che abbia come finalità il futuro comune.¹⁸⁷ Per un futuro sostenibile è essenziale che venga progettato un modo per fronteggiare l'esaurimento delle risorse naturali e delle energie rinnovabili affinché il nostro pianeta venga salvaguardato.

¹⁸⁷ Angelini, A., & Pizzuto P., (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. FrancoAngeli.

2.2 L'Agenda 2030



Figura 2: i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile¹⁸⁸

A conclusione della consultazione globale delle Nazioni Unite, tenutasi a New York nel settembre 2015,¹⁸⁹ è stato sottoscritto il programma “trasformare il nostro mondo, l’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.”¹⁹⁰

L’Agenda per lo sviluppo sostenibile è un documento siglato da 193 Stati membri delle Nazioni Unite e nello specifico si tratta di un programma d’azione volto alla risoluzione di un insieme di problematiche socio-ambientali ed economiche secondo una prospettiva globale. Con intenzioni trasformative e di natura mondiale, l’Agenda spiana la strada ad un panorama innovativo di sviluppo con l’intento specifico di abolire la povertà, promuovere prosperità e

¹⁸⁸ https://www.google.com/search?q=immagini_17_obiettivi_agenda_2030&tbm=isch&tbs=isz:l&hl=it&sa=X&ved=0CAIQpwVqFwoTCKDNnliyq_wCFQAAAAAdAAAAABAI&biw=1440&bih=623#imgsrc=Ert9eDyCIR1zXM consultato il 3 gennaio.

¹⁸⁹ Summit sullo Sviluppo Sostenibile tenutosi a New York dal 25 al 27 settembre 2015.

¹⁹⁰ UNITED NATIONS. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1.

benessere ed infine proteggere l'ambiente; obiettivi che si propone di raggiungere entro il 2030. I Paesi sottoscrittori del documento con i suoi 17 obiettivi di sviluppo sostenibile, "Sustainable Development Goals", i quali si soffermano sul superamento di due sfide rappresentative della nostra società.¹⁹¹

La prima sfida afferisce all'imperativo "Leaving no one behind", ovvero pone l'attenzione verso chi non è considerato nell'applicazione dei diritti, di coloro i quali sono più fragili o in una condizione di svantaggio e che si trovano a dover affrontare situazioni di discriminazione.¹⁹² L'impegno è nel fornire loro appropriati servizi al fine di promuoverne l'emancipazione e la protezione sociale. Nel documento firmato dagli stati membri delle Nazioni Unite, vengono riconosciuti i diritti e la dignità di ciascun individuo, rispondendo alle difficoltà che fronteggiano gli individui con difficoltà.¹⁹³ Il documento assume delle prospettive allarmanti, riguardanti sia la situazione dei bambini nel mondo, che la visione di come nei paesi maggiormente industrializzati vi sia un diffuso senso consumistico e di non curanza verso i più svantaggiati.

Il documento può essere impiegato sulla base di percorsi disparati, ma si distingue quale mezzo caratteristico al fine di promuovere e tutelare i diritti dell'infanzia.¹⁹⁴ Questi inquietanti scenari vengono impiegati dall'Agenda con l'intento di ricercare delle soluzioni globali, l'obiettivo dunque è quello di promuovere il benessere di ciascun individuo nel mondo. Inoltre, desiderano ricevere un impegno attivo e reale della società ed una riflessione reindirizzata verso la sostenibilità.

¹⁹¹ Bornatici S., Fontani E., & Lichene C., (2018). *Ripartire dai bambini: nuovi scenari per un'educazione sostenibile*, (a cura di) Bornatici S., Fontani E., Lichene C., Educazione terra natura, Zeroseiup, pp. 13-14.

¹⁹² Fukuda-Parr, et.al., (2018). "Leaving No One Behind" as a Site of Contestation and Reinterpretation" *Journal of Globalization and Development*, vol. 9, no. 2, 2018, pp. 20180037. Doi:10.1515/jgd-2018-0037

¹⁹³ ONU. (2015b). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

¹⁹⁴ Bobbio A., (2007), "il bambino nella città educativa", in a. Bobbio (a cura), i diritti sottili del bambino. implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia, Armando, pp 55-87.

La seconda sfida, mira al raggiungimento dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile, “Sustainable Development Goals” (SDGs), e i 169 target specifici associati obiettivi che dovrebbero essere raggiunti nel periodo di tempo che va dal 2016 al 2030, che vedono coinvolti oltre le Nazioni Unite, il governo ed i settori privati e l’intera società.

Gli obiettivi “[...]” si basano sugli Obiettivi di Sviluppo del Millennio e mirano a completare ciò che questi non sono riusciti a realizzare. Essi mirano a realizzare pienamente i diritti umani di tutti e a raggiungere l’uguaglianza di genere e l’emancipazione di tutte le donne e le ragazze. Essi sono interconnessi e indivisibili e bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale.”¹⁹⁵

L’Agenda 2030 è sicuramente un documento in cui viene esplicitata la presa di coscienza della necessità di far fronte a delle misure concrete verso la sostenibilità mondiale. È fondamentale, dunque, che il documento venga attuato coinvolgendo gli elementi della società nella totalità, al fine di fondare una base solida da cui dare avvio ad un mondo differente e maggiormente sostenibilmente.

Possiamo raggruppare i maggiori obiettivi e temi d’intervento che l’Agenda si prefigge di raggiungere all’interno di cinque nuclei:¹⁹⁶

- Persone: area che si pone l’obiettivo di porre fine al problema della fame e della povertà in tutte le forme e assicurare che ciascun individuo possa raggiungere il suo potenziale rispettando i principi fondamentali di equità e dignità. Riguardano quest’area tematica i primi cinque obiettivi che si riferiscono alla fame, alla salute, all’istruzione e alla parità di genere;¹⁹⁷

¹⁹⁵ ONU. (2015b). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

¹⁹⁶ ONU. (2015a). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, pp. 1-35. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> consultato il 25 novembre 2022.

¹⁹⁷ Fucecchi, A., Nanni, A., (2019). *Agenda 2030: una sfida per la scuola: obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Scholé. p.24.

- Pianeta: Gli obiettivi che riguardano quest'area tematica sono relativi all'ecologia, all'ambiente e all'energia, ai beni naturali e al capitale naturale. Si pone l'obiettivo di fronteggiare i problemi di degrado ambientale, cambiamento climatico e gestione delle risorse naturali, assumendo atteggiamenti responsabili e controllando un utilizzo sostenibile delle risorse ambientali, al fine di garantire che le presenti e future generazioni possano beneficiare anch'esse delle risorse del pianeta;¹⁹⁸
- Prosperità: si pone l'obiettivo di garantire che gli individui nella totalità siano messi nella condizione di avere vite soddisfacenti e che il progresso economico, sociale e tecnologico sia sostenibile;¹⁹⁹
- Pace: si pone l'obiettivo di favorire e promuovere società pacifiche impegnandosi a debellare il mondo dalle violenze, dalle discriminazioni e dal terrore, nel rispetto di favorire uno sviluppo sostenibile;²⁰⁰
- Partnership: si pone l'obiettivo di incoraggiare una partecipazione solidale e globale, attivando i mezzi per favorire una collaborazione globale per lo sviluppo sostenibile.²⁰¹

L'Agenda sottolinea l'importanza dell'interconnessione che unisce e pondera gli elementi sopracitati, ovvero raggiungere la prosperità e il benessere sociale e ambientale. Gli SDGs saranno adottati sulla base di un panorama globale indiscriminatamente, verrà incentivata la sovranità nazionale oltre alla libera iniziativa. Questi obiettivi "riguardano tutti i paesi e tutti gli individui. Nessuno ne

¹⁹⁸ Ivi, p.20.

¹⁹⁹ Ivi, p.28.

²⁰⁰ Ivi. p.31.

²⁰¹ Ivi. p. 32.

è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità.”²⁰²

Essi emergono a seguito di un processo attuato dall’ONU, basatosi sulla trattazione e stipulazione collettiva, anche se diversamente dagli MDG redatti da un’assemblea di esperti, questi rappresentano l’accordo raggiunto sia dai Paesi sviluppati che da quelli in via di sviluppo sul concetto stesso di sostenibilità e sull’incremento dello sviluppo sostenibile.

I 17 SDGs interconnessi tra loro sono raggruppabili a seconda della dimensione di appartenenza, vi è la dimensione *sociale* con gli obiettivi dall’1 al 7), quella *economica* che comprende gli obiettivi 8-9-10-12, quella *ambientale* che racchiude gli obiettivi 11-13-14-15, e infine quella *trasversale con gli obiettivi 16 e 17*.²⁰³

In conclusione, possiamo affermare che l’Agenda 2030 è il primo accordo globale che sancisce un programma d’azione universale al cui interno vi sono i 17 “Sustainable Development Goals”, i quali invitano tutti i paesi a mobilitarsi per la loro realizzazione. L’adesione e l’adozione dell’Agenda ha rappresentato l’apice di un processo di partecipazione senza eguali.

2.2.1 Gli obiettivi di sviluppo sostenibile

I 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delineati all’interno dell’Agenda 2030²⁰⁴ hanno l’ambizioso compito di modificare il nostro mondo in quanto insano e insostenibile, sia sul piano ambientale che su quello sociale ed economico:

²⁰² ONU. (2015a). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, pp. 1-35. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> consultato il 25 novembre 2022.

²⁰³ Fucecchi A., (2019). *Agenda 2030: una sfida per la scuola: obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Scholé.

²⁰⁴ ONU. (2015b). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, pp.1-41.

- **Obiettivo 1: “Sconfiggere la povertà”. (No poverty).** È necessario che si ponga fine alla povertà in tutte le sue forme, tenendo in considerazione che ancora oggi molte persone sopravvivono ogni giorno con meno di 1,25 dollari. La povertà valica l'esclusiva mancanza di un salario o delle risorse, ma si presenta anche come fame e malnutrizione, l'impossibilità di accedere all'istruzione ed ai servizi fondamentali. Esclusivamente attraverso la cooperazione tra i paesi può essere posta una fine a questo fenomeno ingiusto.²⁰⁵
- **Obiettivo 2: “Sconfiggere la fame”. (Zero hunger).** È necessario porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, proponendosi di migliorare la nutrizione e cercando di promuovere l'agricoltura sostenibile. Al fine di consentire a che ciascun essere umano di disporre di sufficiente cibo per l'anno intero, è essenziale mantenere l'ecosistema intatto affinché vengano resi sostenibili i sistemi di coltivazione e produzione del cibo. Se ben gestiti la pesca, l'agricoltura e la silvicoltura offrirebbero la possibilità di sostenere tutti, tuttavia oggi giorno i suoli, le foreste, gli oceani e la biodiversità del nostro pianeta si stanno degradando. Il cambiamento del clima a sommarsi sta influenzando incessantemente sulle risorse che sfruttiamo, così portando a disastri ambientali e numerosi altri rischi per il mondo.²⁰⁶
- **Obiettivo 3: “Garantire Salute e benessere”. (Good health and well-being).** È necessario assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età, sperando di diminuire il tasso mondiale di mortalità materna e al fine di impedire la mortalità infantile causata da fattori prevedibili al di sotto dei 5 anni di età. Per questo è necessario garantire per tutti l'assistenza sanitaria e supportare lo studio e la ricerca per il potenziamento dei vaccini.²⁰⁷

²⁰⁵ Ivi. p. 17.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ Ivi. p. 18.

- **Obiettivo 4: “Garantire un’istruzione di qualità per tutti e pari opportunità di apprendimento durante la vita per tutti”. (Quality education).** Alla base di una vita in cui le persone siano in grado di giungere ad uno sviluppo sostenibile, vi è la necessità di garantire un’istruzione di valore. L’alfabetizzazione è sicuramente un elemento che va considerato, i livelli base sono incrementati, ciò nonostante, per conseguire dei risultati che mirino al raggiungimento degli obiettivi per l’istruzione universale, è necessario che gli sforzi vengano intensificati. È necessario dunque assicurare un’istruzione di qualità per tutti, e a tutti i livelli, promuovendo un’educazione equa ed inclusiva che miri ad eliminare qualsiasi forma di discriminazione di genere e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.²⁰⁸

- **Obiettivo 5: “Raggiungere la parità di genere”. (Gender equality).** Nonostante siano stati fatti dei passi avanti nella parità di genere, mediante gli Obiettivi di sviluppo del Millennio, nel mondo vi è ancora un numero troppo elevato di bambine, ragazze e donne che ogni giorno subiscono violenze e discriminazioni. La parità di genere è sicuramente un diritto ma è anche una delle condizioni essenziali per un mondo pacifico e sostenibile. È necessario, dunque, assicurarsi un miglioramento delle condizioni delle donne al fine di raggiungere l’uguaglianza di genere e l’empowerment di tutte le donne e le ragazze, eliminando tutte le forme di discriminazione e di violenza di genere. Inoltre, è necessario assicurarsi di garantire parità di accesso all’istruzione, alle cure mediche, ad un lavoro dignitoso e la rappresentanza politica ed economica.²⁰⁹

²⁰⁸ Ivi. p. 19.

²⁰⁹ Ivi. p. 20.

- **Obiettivo 6: “Acqua pulita e servizi igienico sanitari.” (Clean water and sanitation).** Un aspetto fondamentale di un mondo sostenibile è sicuramente la possibilità di accedere ad acqua pulita. Oggigiorno purtroppo, nonostante il nostro pianeta disponga di abbondante acqua potabile, le infrastrutture degradate e la mala gestione economica portano ogni anno alla morte di milioni di persone a causa di malattie. È necessario dunque garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell’acqua e delle strutture igienico-sanitarie.²¹⁰
- **Obiettivo 7: “Energia pulita e accessibile”.** (Affordable and clean energy). Elemento fondamentale per la vita umana è sicuramente l’energia, l’energia sostenibile è la possibilità di convertire il pianeta e la vita. È necessario quindi assicurare a tutti l’accesso a sistemi moderni di energia che siano economici, affidabili, sostenibili.²¹¹
- **Obiettivo 8: “Promuovere la crescita economica”.** (Decent work and economic growth). Avere un lavoro non sempre assicura una vita lontana dalla povertà; infatti, ancora oggi gran parte della popolazione nel mondo vive ogni giorno con circa due dollari. È necessario dunque ripensare e organizzare in diverso modo la politica economica e sociale verso la soppressione della povertà nel mondo. Inoltre, è fondamentale incentivare la crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, giungendo ad elevati livelli di produttività. Ulteriore sfida riguarda la realizzazione di posti di lavoro di qualità offrendo una buona occupazione dignitosa per tutti che siano in grado di incentivare l’economia e allo stesso tempo onorino l’ambiente.²¹²

²¹⁰ Ibid.

²¹¹ Ivi. p. 21.

²¹² Ibid.

- **Obiettivo 9: “Imprese, innovazione e infrastrutture”. (Industry, innovation and infrastructure).** È necessario costruire infrastrutture e promuovere l’innovazione e l’industrializzazione equa, responsabile e sostenibile tramite lo sviluppo tecnologico, lo studio e la ricerca al fine di creare uno sviluppo sostenibile e di consolidare nei Paesi le capacità delle comunità.²¹³
- **Obiettivo 10: “Ridurre le disuguaglianze tra i paesi del mondo”. (Reduced inequalities).** I paesi meno sviluppati e quelli in via di sviluppo cercano di affermare sempre più il loro allontanamento dalla povertà, nonostante le disuguaglianze e le disparità tendono ad avere radici profonde. È necessario, dunque, promuovere politiche salariali e fiscali con lo scopo di raggiungere una più elevata uguaglianza tra popolazioni riducendo l’ineguaglianza all’interno di e fra le Nazioni.²¹⁴
- **Obiettivo 11: “Rendere le città (e le comunità) sicure, inclusive, resistenti e sostenibili”. (Sustainable cities and communities).** Le città, i centri di cultura, commercio, scienza e produttività, hanno dato alle persone possibilità di incrementare la loro condizione. Ciononostante, per conservarle quali luoghi di produzione, lavoro e prosperità e affinché siano simultaneamente rispettose delle risorse e del territorio vi sono numerose sfide da affrontare. Le sfide possono essere fronteggiate migliorando l’uso delle risorse e diminuendo la povertà e l’inquinamento. Per questo motivo è necessario rendere le città e gli insediamenti dell’uomo inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili al fine di migliorarne gli spazi vitali e l’ambiente stesso intorno a noi.²¹⁵
- **Obiettivo 12: “Garantire modelli responsabili di consumo e produzione”. (Responsible consumption and production).** La

²¹³ Ivi. p. 22.

²¹⁴ Ivi. p. 23.

²¹⁵ Ivi. p. 24.

produzione e l'impiego sostenibile si pone l'obiettivo di incrementare i profitti in termini di benessere tratti dalle attività economiche, tramite la diminuzione dell'impiego di risorse, del deterioramento, e dell'inquinamento internamente alla sequenza di produzione, con lo scopo di potenziare la qualità della vita. È necessario quindi che vengano garantiti modelli sostenibili di produzione e di consumo poiché il pianeta in cui viviamo necessita di essere rispettato e salvaguardato. Per questo, è fondamentale diminuire gli sprechi e le sostanze chimiche, riciclando i prodotti.²¹⁶

- **Obiettivo 13: “Lotta al cambiamento climatico”. (Climate action).** il cambiamento climatico è al centro dell'attenzione di tutti i paesi del pianeta, oggigiorno infatti le persone si trovano di fronte alle importanti conseguenze di questi che effetti disastrosi quali le trasformazioni delle condizioni metereologiche, il continuo innalzamento delle acque dei mari ed altri ancora. Le attività dell'uomo hanno portato a una produzione di emissioni di gas ed effetto serra insostenibile per il pianeta. Affinché entro il 2030, vengano limitati i rischi ambientali e le sue conseguenze disastrose, è fondamentale che vengano adottare misure urgenti dando priorità a pratiche e strategie sostenibili²¹⁷

- **Obiettivo 14: “Salvaguardia degli oceani e mari”. (Life below water).** Gli oceani sono sempre stati risorse vitali per l'uomo che li ha sempre utilizzati quali fonti di pesca, canali di commercio e trasporto. Oggigiorno queste preziose risorse sono a rischio e con esse anche i sistemi globali che consentono la vita dell'uomo sul pianeta. È necessario quindi imparare a conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile al fine di ridurre l'inquinamento e proteggere l'ambiente marino.²¹⁸

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Ivi. p. 25.

²¹⁸ Ivi. p. 26.

- **Obiettivo 15: “Preservazione dell’ecosistema terrestre e della biodiversità”.** (Life on land). Il 30 % della superficie terrestre è ricoperta da foreste, essenziali per la vita umana, e oltre a produrre cibo e riparo per le specie viventi contrastano il cambiamento climatico e proteggono la biodiversità. Ogni anno vengono rase al suolo 13 milioni di ettari di foreste, ed il deterioramento del suolo ha portato alla desertificazione di 3-6 miliardi di ettari. È necessario proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile e consapevole dell'ecosistema terrestre. Per questo è fondamentale che si attui la sospensione della deforestazione, venga contrastata la desertificazione, arrestando e facendo così retrocedere il degrado del terreno, e fermando la perdita di diversità biologica.²¹⁹
- **Obiettivo 16: “Promuovere società pacifiche e inclusive”.** (Peace, justice and strong institutions). È necessario promuovere società maggiormente pacifiche e inclusive al fine di raggiungere uno sviluppo sostenibile; garantire l'accesso alla giustizia per tutti; dare vita a istituzioni efficienti, responsabili e inclusivi a tutti i livelli. È necessario inoltre ridurre drasticamente la violenza e la mortalità al fine di costruire un futuro migliore.²²⁰
- **Obiettivo 17: Partnership per gli obiettivi.** (Partnership for the goals). L’agenda al fine di riuscire a portare a termini i suoi obiettivi ha bisogno di partner che si impegnino a guidare con successo uno sviluppo sostenibile. È necessario mobilitare e riorientare il potere di migliaia di dollari di risorse private per poter concretizzare gli obiettivi dell’agenda. Inoltre, è essenziale assicurare e rinnovare il partenariato globale per lo sviluppo sostenibile.²²¹

²¹⁹ Ivi. p. 27.

²²⁰ Ivi. p. 28.

²²¹ Ibid.

Ciascun paese è chiamato a impegnarsi nello stabilire un proprio piano d'azione che gli consenta il raggiungimento dei fini concordati e condividendo i risultati conseguiti. Annualmente ciascun paese riceve una valutazione dei progressi tramite l'attività dell'High-Level Political Forum (HLPF),²²² ogni quattro anni invece viene attuato un dibattito in merito all'attuazione dell'Agenda 2030 con la partecipazione dei Capi di Stato e di Governo.

2.2.2 L'agenda 2030 in ambito italiano

Come abbiamo sottolineato nei paragrafi precedenti, l'universalità dell'Agenda 2030 presuppone che ciascun paese si impegni, adeguandosi e presentando il proprio programma di intervento. Nel nostro paese a guidare il percorso verso il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda è la Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, che in un quadro globale rappresenta la prima mossa per declinare gli obiettivi e i principi della sostenibilità a livello nazionale.²²³

Non furono esclusivamente i governi ad impegnarsi nell'utilizzare nuovi strumenti e regolamenti al fine di salvaguardare e analizzare l'impatto del lavoro e della produzione industriale e di beni e servizi, iniziarono anche le aziende ed i cittadini in prima persona.

Vennero infatti adottate politiche ambientali sempre più frequentemente.

L'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS)²²⁴ nasce nel febbraio 2016, dalla proposta della Fondazione Unipolis e dell'Università di Roma "Tor

²²² Il HLPF (High-level Political Forum on Sustainable Development) è il punto focale delle Nazioni Unite che monitora e valuta i progressi nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e gli SDG a livello planetario. È il massimo esempio per il controllo dell'Agenda 2030 stabilita dall'Agenda 2030 e dalla risoluzione 70/299 dell'Assemblea Generale, <https://hlpf.un.org/>

²²³ https://asvis.it/public/asvis/files/ASviS_RAPPORTO2016.pdf

²²⁴ L'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) è la più grande rete italiana di organizzazioni della società civile, conta 270 aderenti. Nata il 3 febbraio 2016, su iniziativa della Fondazione Unipolis e dell'Università di Roma al fine di diffondere la cultura della sostenibilità a tutti i livelli e far crescere, nei soggetti economici e nelle istituzioni della società italiana, la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda Onu 2030 per realizzare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile. L'ASviS è considerata un'autorità istituzionale e una fonte affidabile di informazioni

Vergata”, al fine di sviluppare all’interno della società italiana, nelle istituzioni e nei soggetti economici, la presa di coscienza dell’importanza dell’Agenda e per giungere alla concretizzazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile. L’ASviS quale portavoce italiano, tramite lo sviluppo di una cultura della sostenibilità a tutti i livelli, si propone di approfondire le opportunità e le implicazioni a livello nazionale connesse all’Agenda e allo sviluppo sostenibile, fornendo un aiuto al fine di delineare una strategia italiana e la costruzione di un sistema che rilevi i progressi del conseguimento degli SDGs.²²⁵ Attualmente l’Alleanza riunisce oltre 300 tra le più influenti istituzioni e reti della società civile.

L’impegno di cui l’alleanza si investe si concretizza in specifici obiettivi:²²⁶

- sensibilizzare all’agenda per lo sviluppo sostenibile, agevolando e incrementando una conoscenza diffusa di rispetto agli SDGs;
- progettare politiche che mirano al raggiungimento degli SDGs cercando di superare le reali differenze tra le aree e gruppi socio economici del nostro Paese;
- incitare e guidare il cambiamento nella direzione dello sviluppo sostenibile di imprese e istituzioni pubbliche adottando buone pratiche;
- sviluppare strumenti di analisi e rilevamento per il conseguimento degli SDGs.

Infine, l’impegno dell’Alleanza si riscontra in particolare nell’Educazione allo sviluppo sostenibile. Nel documento allo sviluppo sostenibile viene fatto un chiaro riferimento a garantire il raggiungimento entro il 2030 di un’istruzione di qualità per tutti. Gli studenti, infatti, devono essere messi nella condizione di accedere liberamente all’educazione al fine di poter acquisire informazioni e comportamenti sostenibili e competenze utili a supporto dello sviluppo sostenibile.²²⁷ La stessa intende quindi proporre un programma educativo con

sulla sostenibilità. Essa lavora sulla base di un piano d’azione finalizzato a raggiungere gli obiettivi stabiliti, che viene deciso dall’Assemblea e finanziato dai membri dell’Alleanza e da sponsor esterni per alcune attività specifiche. <https://asvis.it>

²²⁵ ASviS-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile- <https://asvis.it/i-target/> consultato il 2 dicembre 2022

²²⁶ ASviS. (2017). *L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.

²²⁷ Ibid.

lo scopo di educare allo sviluppo sostenibile, sottolineando l'importanza di formare le nuove giovani generazioni e sensibilizzandole verso il tema.

Numerosi sono i progetti che l'AsVIS ha proposto negli anni, tra i tanti ricordiamo il Festival dello Sviluppo Sostenibile, un'iniziativa nata con lo scopo di costruire nei cittadini, nelle associazioni e nelle imprese una sensibilità agli argomenti dello sviluppo sostenibile.²²⁸

Con il Protocollo di Intesa del MIUR venne proposta un'iniziativa di primaria importanza affinché venisse favorita la divulgazione della cultura dello sviluppo sostenibile in previsione della concretizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030. Gli obiettivi inclusi nel protocollo reggono l'inserimento di un'educazione mirata allo sviluppo di una coscienza sostenibile per tutti i gradi di istruzione oltre all'inserimento dell'educazione civica.²²⁹

2.3 L'educazione allo sviluppo sostenibile nell'agenda 2030

L'educazione riveste una funzione di spiccata importanza nella realizzazione dei principi alla base dello sviluppo sostenibile,²³⁰ per questo all'interno dell'Agenda 2030 è esplicitamente riconosciuta "l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS)."

Nell' Obiettivo 4: "Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti."

All'interno del sotto-obiettivo 4.7 viene sottolineato: "Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie

http://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto_ASviS_2017/Ex_Summary_ITA_REPORT_ASviS_2017_WEB.pdf consultato il 27 novembre 2022.

²²⁸ <https://asvis.it/festival-dello-sviluppo-sostenibile/> consultato il 2 dicembre 2022.

²²⁹ https://www.miur.gov.it/documents/20182/1859353/Protocollointesa+FELTRINELLI-m_pi.AOODPIT.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0002432.24-10-2022.pdf/bd5a3b8e-c35a-8ad6-5580-881a5454ed23?version=1.0&t=1669818869877 consultato il 28 dicembre 2022.

²³⁰ Künzli D. C., et al., (2008). *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire*. BLK Tranfer-21.

per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.”²³¹

Al fine di costruire un mondo più sostenibile dedicandosi ai temi della sostenibilità, è necessario che nello specifico le nuove generazioni, debbano essere educate affinché possano accrescere la loro responsabilità e divengano soggetti attivi del cambiamento. Per poter contribuire alla costruzione di una coscienza sostenibile è infatti fondamentale che vi siano valori, conoscenze e abilità comuni.²³² L'educazione allo sviluppo sostenibile ricopre proprio questo ruolo, fa sì che la società sia in grado di assumere delle decisioni informate al fine di agire consapevolmente e assicurando la sostenibilità economica, una società equa alle generazioni presenti e future ed infine un'integrità ambientale.²³³ È sicuramente un approccio trasversale che vede le discipline scolastiche fondersi nel comune obiettivo di sviluppare competenze e abilità che permettano di pensare e riflettere liberamente sugli atti locali e globali e tengano a mente gli inevitabili effetti ambientali, sociali, culturali ed economici.

Il concetto di sostenibilità degli obiettivi dell'Agenda 2030 mostra caratteri progressisti poiché verte sull'idea olistica dello sviluppo considerando equamente le dimensioni economica, sociale ed ambientale.

Numerose parole-chiave sulle quali gli obiettivi sono costruiti, rispecchiano i temi che riscontriamo in diversi percorsi educativi. Già dagli anni 70 in Italia gli enti e gli organismi che si sono concentrati sulle proposte scolastiche e su tematiche educative sono stati moltiplicati.²³⁴ Solamente avvalendosi dell'educazione alla mondialità, attraverso l'educazione globale, sarà possibile affrontare un'impresa di tale portata.

²³¹ ONU. (2015a). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, pp.1-35.

²³² Birbes C., (2017). *Trame di sostenibilità: Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano responsabilità sociale*, (a cura di) Cristina Birbes. Pensa MultiMedia.

²³³ https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/QuadernoASviS_EducazioneSviluppoSostenibile_ott2022.pdf

²³⁴ <https://asvis.it/l-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile>

2.4 Educazione ambientale

Il concetto di Educazione ambientale (EA) rimanda all'urgenza di sviluppare un "pensare ecologico" diffuso, supportato da un impegno educativo.²³⁵

Educare al rispetto dell'ambiente rispecchia una soluzione di considerevole importanza al fine di rafforzare il legame indissolubile che è sempre esistito tra l'ambiente naturale e la nostra società.

L'importanza di un'educazione ambientale rivolta ai bambini, nella cura del mondo naturale che ci circonda, è considerata fondamentale dagli esperti, i quali sottolineano come fin dalla prima infanzia sia necessario improntare i bambini verso comportamenti migliori affinché si prendano cura dell'ambiente che li circonda.²³⁶

Attraverso il supporto degli insegnamenti e grazie al buon esempio e ai comportamenti coscienti dei familiari e della società, verrà fornito l'incentivo per raggiungere questo risultato. La prima mossa da fare in questa direzione è sicuramente il processo che ci guida nel divenire ecologicamente coscienti, ovvero, imparare a riconoscere quelli che sono i principi che costituiscono le fondamenta per il corretto funzionamento degli ecosistemi a supporto della vita. Per questo motivo, non può sussistere una separazione tra i problemi ambientali e quelli socio-culturali e non possono essere esaminati distaccandoli dal sistema socio-politico in cui avvengono, l'educazione ambientale è necessariamente correlata e deve essere intesa quale educazione alla sostenibilità.²³⁷

Al fine di ottenere dei progressi in campo sostenibile è necessario che si superi la differenza entro cui vengono suddivisi l'ambiente naturale e quello culturale.

²³⁵ Malavasi, P., (2006). *Cultura della legalità, coscienza ecologica, responsabilità educativa* in Caimi, L., (2006) *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*. Vita e pensiero.

²³⁶ Passafaro P., Carrus G. and Pirchio S., (2010). *I bambini e l'ecologia Aspetti psicologici dell'educazione ambientale*. Carrocci Editore.

²³⁷ Harperr C., & Snowden M., (2017). *Environment and Society. Human Perspectives on Environmental Issues*. Sixth Edition.

Il concetto di Sostenibilità ha assunto e ancora oggi assume diversi significati, viene sottolineata da Malavasi quale “emergenza educativa”.²³⁸

Ulteriore definizione, vede la sostenibilità quale “sfida educativa globale”, in cui la pedagogia si propone criticamente trovando nel mondo naturale un collaboratore della progettualità educativa.²³⁹

Il piano d’azione dello sviluppo sostenibile, si riferisce sicuramente al bisogno di un rinnovato incontro tra le dimensioni culturale, sociale, ambientale e politica, le quali detengono il ruolo di incentivare comportamenti produttivi per le comunità e gli ambienti naturali. ²⁴⁰ È di primaria importanza quindi partire da una visione divergente che unisca le generazioni più giovani che si avvicinano al mondo per la prima volta a quelle che invece lo hanno esplorato a lungo, solo in questo modo si avrà la possibilità di produrre un cambiamento che coinvolga tutti nella medesima direzione. L’esigenza di educare la totalità delle generazioni attraverso specifici interventi, verso uno sviluppo più sostenibile nasce proprio per questa finalità. Sicuramente iniziare approcciandosi ai bambini già dalla prima infanzia, è un passo imprescindibile che gli permetterà, grazie alla loro recettiva capacità di apprendimento, di assimilare in breve tempo i concetti dello sviluppo sostenibile e impareranno ad appropriarsene creando con essi le basi della loro conoscenza.

“L’educazione deve promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano, riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra.” ²⁴¹

Nel 2009, il Ministero dell’Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM), definisce l’educazione ambientale come: “uno strumento

²³⁸ Ulivieri, S., (a cura di) (2018). Vivere l’educazione in un’epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali. In S. Ulivieri. *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. PensaMultimedia, pp.13-22.

²³⁹ Birbes, C., (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l’educazione. Tra pedagogia dell’ambiente ed ecologia integrale*. PensaMultimedia.

²⁴⁰ Malavasi, P., (2018). Editoriale. Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-13.

²⁴¹ Delors J., (1997). *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Tr it. Armando.

fondamentale per sensibilizzare i cittadini e le comunità ad una maggiore responsabilità e attenzione alle questioni ambientali e al buon governo del territorio.”²⁴² Nello stesso anno, infatti, viene sottoscritta dal MATTM e dal MIUR, una Carta d’Intenti all’interno della quale l’educazione ambientale veniva considerata quale concetto trasversale e interdisciplinare. Non è possibile insegnare educazione ambientale senza congiungerla con temi fondamentali come i diritti umani e l’equità.²⁴³ All’interno di un contesto educativo l’educazione ambientale pone il suo obiettivo nel consapevolizzare che le azioni della collettività rivestono un ruolo decisivo nel rispetto del mondo in cui viviamo, e proprio quelle azioni sono fondamentali nel dare maggior diffusione ai valori della sostenibilità rendendo attivamente partecipi le persone in questo processo.

In conclusione, possiamo affermare che l’educazione ambientale è essenziale all’essere umano è lo stimolo per far nascere in lui la consapevolezza che il Pianeta è una risorsa importante, è la sua casa, e come tale deve essere preservata per sé e per le generazioni future.

2.5 L’educazione allo sviluppo sostenibile

A partire dagli anni Novanta la definizione di educazione ambientale venne declinata in termini di educazione allo sviluppo sostenibile. Si incominciò quindi a discutere a proposito dell’effettiva connessione tra quelli che sono i problemi ambientali e quelli di politica globale.²⁴⁴

²⁴² Ministero dell’ambiente e della sicurezza energetica. <http://mase.gov.it/pagina/educazione-ambientale-e-allo-sviluppo-sostenibile> consultato il 15 dicembre 2022.

²⁴³ MATTM. (2014). *Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile 2014*. https://www.mase.gov.it/sites/default/files/%20archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf

²⁴⁴ Angelini, A., Pizzuto, P., (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Franco Angeli.

Durante la “World Commission on Environment and Development”²⁴⁵ è stato riconosciuto come non possano sussistere differenti tipi di crisi (ambientale, dello sviluppo ed energetica), poiché tra queste vi è una stretta correlazione che le lega indissolubilmente tanto da doverle affrontare nella loro totalità.

All'interno di questo sfondo il concetto di sviluppo sostenibile trovò la sua affermazione, così come la dimensione di educazione alla sostenibilità venne concepita quale ricerca degli aspetti organizzativi sul piano sociale e tecnologico, i quali permettono alle persone di avvicinarsi e accogliere nelle loro vite quegli atteggiamenti e quei valori di equilibrio tra l'ambiente e l'uomo.²⁴⁶

Il concetto di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) è sicuramente un concetto che apre un'ampia discussione, poiché lo stesso si fa carico della nozione di sviluppo in quanto positiva.²⁴⁷ Quando parliamo di sviluppo facciamo riferimento ad una crescita che in quanto tale produce di conseguenza un consumo, per questo ragionare sul concetto di sviluppo sostenibile implica un rafforzamento dello scenario che vede alla base di un sistema economico l'impegno delle risorse naturali. Amartya Sen propone una visione di spiccato interesse che ripensa il concetto di sviluppo, questo non significa rinunciare allo sviluppo, anzi, ciò che propone è l'intenzione di interpretarlo quale accrescimento dell'abilità delle persone.²⁴⁸ Pensa ad una visione dello sviluppo che punta a voler produrre un miglioramento nelle persone, potenziando ciò che le persone sono in grado di fare ed essere.

Concepire lo sviluppo quale accrescimento delle capacità delle persone, indicherebbe la possibilità di accedere in modo giusto alle risorse del nostro pianeta, questo dimostrerebbe inoltre la possibilità di lavorare allo scopo che tutti abbiano l'opportunità di usufruire di una buona qualità della vita.

Il concetto di Educazione allo Sviluppo Sostenibile veste una funzione essenziale nella promozione di una via di sviluppo sostenibile, che si impegna

²⁴⁵ Brundtland Commission Istituita nel 1983, nel Rapporto Brundtland è contenuta la definizione di sviluppo sostenibile, diventata successivamente di uso comune.

²⁴⁶ Huckle J., & Sterling S., (1996). *Education for Sustainability*. Earthscan Publications. p. 73

²⁴⁷ Scott W., & Gough S., (2003). *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*. Routledge Falmer.

²⁴⁸ Sen, A., (2010). *Sviluppo sostenibile e responsabilità*. il Mulino, 59(4), 554-566.

nel considerare sia le generazioni attuali sia quelle future. Al fine di prendere atto dell'importanza delle generazioni che verranno è necessario che si sviluppino azioni sostenibili oggi per il futuro e che le prossime generazioni vengano educate al pensiero sostenibile.²⁴⁹

Alla base dell'umanità è sicuramente riconosciuta l'essenzialità della risorsa della conoscenza, attraverso la quale è fondamentale agire responsabilizzando la popolazione con lo scopo di creare una coscienza, un pensiero, ed uno stile di vita caratterizzato da comportamenti sostenibili.

La comunità internazionale nel 2002 ha constatato l'importanza che ricopre il ruolo dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile, nel momento in cui venne organizzato dalle nazioni Unite il Vertice Mondiale sullo Sviluppo sostenibile di Johannesburg,²⁵⁰ con l'obiettivo di rivolgere l'attenzione circa nuove sfide da affrontare affinché si realizzi uno sviluppo sostenibile. Momento in cui l'UNESCO ha dedicato all'ESS un Decennio delle Nazioni Unite.²⁵¹

"Viviamo in un pianeta inserito in una delicata ed intricata rete di relazioni ecologiche, sociali, economiche e culturali che regolano le nostre esistenze. Se vogliamo raggiungere uno sviluppo sostenibile, dovremo dimostrare una maggiore responsabilità nei confronti degli ecosistemi dai quali dipende ogni forma di vita, considerandoci parte di una sola comunità umana, e nei confronti delle generazioni che seguiranno la nostra. Il Vertice di Johannesburg 2002 rappresenta un'opportunità per l'impegno di costruire un futuro più sostenibile."²⁵²

Nel rapporto dell'UNESCO, viene sottolineato come: "Raggiungere la sostenibilità richiederà più che quadri normativi, risorse finanziarie e tecnologie

²⁴⁹ <https://asvis.it/educazione-allo-sviluppo-sostenibile/> consultato il 10 gennaio 2023.

²⁵⁰ 26 agosto - 4 settembre 2002, ha rappresentato un'opportunità di riflessione sugli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Risultato di maggior rilevanza è stata attuazione, che gli stati aderenti hanno sottoscritto, di un piano d'azione all'interno del quale sono stati messi in rilievo i principali temi per il prossimo decennio.

²⁵¹ https://www.unesco.it/DESD_2005-2014 consultato il 10 gennaio 2023.

²⁵² "Reaching sustainability will require more than legal frameworks, financial resources and green technologies, it also needs us to change the way we think - change that can best be obtained through education. Annan, K., (2002). Segretario Generale ONU.

verdi, ma anche un cambiamento nella nostra maniera di pensare, cambiamento che può essere ottenuto principalmente attraverso l'educazione."²⁵³

Da queste parole emerge come le nuove generazioni in particolare, al fine di creare un pianeta più sostenibile, abbiano la necessità di essere educate affinché divengano rappresentanti di cambiamento. A tale scopo devono poter accedere ai valori, conoscenze, abilità e attitudini che li preparino a concorrere alla partecipazione dell'accrescimento di un futuro migliore per le generazioni che verranno.²⁵⁴

Con questa premessa, possiamo affermare con certezza che l'ESS è fondamentale affinché si generi una società in grado di assumere delle decisioni informate, oltre ad agire responsabilmente al fine di preservare l'integrità su diversi livelli, quello dell'ambiente, economico e sociale.²⁵⁵

Il "Piano per l'Educazione alla Sostenibilità" proposto dal MIUR il 28 luglio 2017,²⁵⁶ accoglie gli Obiettivi dell'Agenda 2030 strutturandoli sulla base delle aree di competenza del Ministero. Il Piano evidenzia l'importanza della trasversalità del concetto di educazione alla sostenibilità, che accoglie temi differenti quali la lotta alle ingiustizie, alle disuguaglianze di genere, non ponendo unicamente il suo interesse in direzione delle tematiche ambientali.²⁵⁷

L'educazione sostenibile stimola un cambiamento culturale e detiene un ruolo di fondamentale importanza nell'educare i giovani, fornendo loro le informazioni necessarie per mettere in atto le competenze acquisite. In questo modo

²⁵³ UNESCO. (2010). Tomorrow Today. Publication released at the UN General Assembly. Tudor Rose. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/923unesco6.pdf>

²⁵⁴ MATTM. (2014). Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile, pp. 13-18. https://www.mite.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf

²⁵⁵ UNESCO. (2017a). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

²⁵⁶ Il Ministero riconosce l'importanza degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile stabiliti dall'Agenda 2030 e li integra in tutte le sue competenze, enfatizzando la necessità di una prospettiva trasversale riguardo all'educazione per la sostenibilità.

²⁵⁷ Loidice, I., (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1).

avranno la possibilità di essere cittadini attivi e consapevoli ed essere attivi all'interno dello scenario globale.²⁵⁸

La quotidianità diviene un campo dove i bambini hanno la possibilità di sperimentare comportamenti a sostegno della sostenibilità ambientale, sociale ed economica. Essi, infatti, hanno la possibilità di maturare autonomamente tramite le proprie esperienze la responsabilità delle proprie azioni divenendo gradualmente cittadini coscienti.

2.6 L'agenda pensata per i bambini spiegata ai bambini a partire dalla prima infanzia

“La nuova Agenda è una premessa fatta dai leader di tutti i popoli. È un'Agenda per le persone, per porre fine alla povertà in tutte le sue forme, un'Agenda per il pianeta, la nostra casa comune.”²⁵⁹

Le tematiche riguardanti l'educazione sostenibile e l'educazione alla cittadinanza si trovano nel mezzo di alcune considerazioni che coinvolgono l'educazione e l'istruzione oltre ad altre aree.

Nell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 “assicurare un'istruzione di qualità equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”, viene sottolineata l'esigenza di assicurare a tutti pari opportunità sia di sviluppo che di apprendimento. L'obiettivo pensato per la fascia d'età dai 3 ai 14 anni dovrebbe essere ripensato includendo la fascia della prima infanzia.²⁶⁰

²⁵⁸ Luise, D., (2019). *Proposte per l'educazione alla sostenibilità*, Laboratorio Educazione Ambientale.

https://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Proposte%20educazione%20sostenibilit%C3%A0%202019-2020_web.pdf consultato il 13 gennaio 2023.

²⁵⁹ Ban Ki-moon, Segretario Generale delle Nazioni Unite

²⁶⁰ Fucecchi A., (2019). *Agenda 2030: una sfida per la scuola: obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Scholé.

Il Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali ha sviluppato il documento “Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari”, documento che viene presentato dal MIUR nel 2018 ²⁶¹ e all’interno del quale vengono manifestate alcune riflessioni sulla scia dell’educazione sostenibile e dell’educazione di qualità che si riscontra nell’Agenda 2030 sottolineandone l’importanza del ruolo della scuola e dello stesso sistema educativo e istruttivo all’interno della società. Uno strumento fondamentale al raggiungimento e allo sviluppo delle competenze chiave è sicuramente il pensiero scientifico. Esso è quel pensiero necessario al fine di promuovere nel bambino la capacità di osservare ed esplorare, porsi domande ed esprimere ipotesi.

Questo è indispensabile alla generazione del pensiero logico e critico e del suo potenziamento, oltre a favorire la capacità di leggere la realtà in modo razionale, non facendo ricorso a pregiudizi. Riveste notevole importanza, infatti, la curiosità congenita dei bambini, oltre alle esperienze del quotidiano, le discussioni condivise in gruppo ed i confronti “[...] La ricerca sperimentale, individuale e di gruppo, rafforza nei ragazzi la fiducia nelle proprie capacità di pensiero, la disponibilità a dare e ricevere aiuto, l’imparare dagli errori propri e altrui, l’apertura ad opinioni diverse e la capacità di argomentare le proprie.” ²⁶²

Possiamo quindi sottolineare come sia di fondamentale importanza, a partire dalla prima infanzia, aiutare la costruzione e la promozione di un pensare per problemi, supportando i soggetti con ambienti stimolanti e partendo proprio dalla curiosità dei bambini.

²⁶¹ MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

²⁶² MIUR. (2017). *Piano per l’Educazione alla Sostenibilità.*

3. Possibili proposte di Philosophy for Children

Il presente capitolo esporrà una prima parte dedicata ad una breve presentazione della tematica e del metodo che utilizzerò nella progettazione del project work proposto.

Affronterò quindi l'analisi delle fasi fondamentali per la buona riuscita di un intervento di Philosophy for Children, nonostante io non sia una facilitatrice o non abbia una formazione sull'argomento, mi metterò in gioco immaginando un possibile laboratorio per piccoli filosofi che si approcceranno al metodo per la prima volta.

La seconda parte sarà dedicata all'analisi più dettagliata delle fasi organizzative delle sessioni di lavoro, per poi formulare concrete proposte di miglioramento approdando al project work.

La decisione di scegliere i bambini di un'età compresa tra i 4 e i 6 anni, come target di lavoro, è stata influenzata sicuramente dalla mia passione verso i più piccoli e la speranza di poter lavorare assieme a loro nel mio prossimo futuro. Inoltre, il tema che ho voluto prendere in esame all'interno dell'elaborato, e proporlo come spunto di riflessione, è un argomento che ho a cuore e che mi piacerebbe avere la possibilità di approfondire in ambito lavorativo.

Per questo motivo ho voluto coniugare le cose, con l'intenzione di dar vita a delle proposte di P4C, poiché sostengo che questa metodologia detiene un valore estimabile nell'aprire gli orizzonti mentali rispetto ai pensieri tradizionali, comuni sollecitando i pensieri verso nuove visioni.

La scelta nasce dalla riflessione personale relativa alla società odierna e, nello specifico ai bambini, all'impellente necessità di proporre un cambiamento in essa, cambiamento volto a preservare un mondo che offra un futuro sostenibile alle generazioni. È importante evidenziare che il project work di seguito esposto non ha ancora visto una realizzazione, ma vuole essere una proposta che mi prefiggo di realizzare in un futuro lavorativo, per questa ragione non verranno evidenziate le criticità emerse.

3.1 La scelta della tematica

Il periodo storico contemporaneo è sicuramente attraversato da enormi cambiamenti su diversi livelli su quello ambientale, socio-economico e quello politico, provocati da molteplici fattori. È fondamentale quindi che l'educazione sia in grado di progettare, predisporre e realizzare percorsi educativi e formativi adeguati a sensibilizzare ed avvicinare le nuove generazioni al sentimento comune di cura verso il pianeta, favorendo in essi uno sviluppo critico verso le sfide globali.

All'educazione viene richiesto dalla società globalizzata di far fronte al compito di educare ad uno sviluppo sostenibile. Questo incarico implica l'accompagnare le nuove generazioni e in particolare gli studenti ad affacciarsi alla conoscenza dei diritti umani e delle sfide globali, affinché essi abbiano la possibilità di divenire cittadini attivamente impegnati. Affinché si arrivi al raggiungimento dell'obiettivo prefissato è però necessario disporre di un curriculum che sia in grado di coinvolgere e motivare. Per affrontare le sfide globali è di fondamentale importanza disporre delle capacità di fronteggiare la complessità di esse. È necessario quindi prendere coscienza del significato di essere un cittadino globale, ovvero comprendere le forze che tengono il mondo congiunto a una velocità accelerata ed essere abili nell'operare oltre i confini della singola nazione per cooperare al raggiungimento degli obiettivi comuni. La società odierna però non è ancora totalmente in grado di comprendere una fusione globale, per questo il risultato che ne deriva, se non contrastato da una maggiore sensibilizzazione nell'educazione, potrebbe condurre l'essere umano a non essere in grado di rispondere in modo adeguato alle sfide, così determinando gravi danni. Affinché questi rischi vengano fronteggiati adeguatamente è di primaria importanza che le persone sviluppino, comprendano e rispondano alle sfide globali in modo valido, per fare ciò, è essenziale la cooperazione a livello globale e tra cittadini a livello individuale. Questa presa di coscienza risulta vitale per concepire le sfide come un problema planetario che solamente attraverso un approccio globale alla

questione potrà dare risultati. Le scelte ambientali e di consumo che attuiamo producono infatti pesanti conseguenze che influenzano le condizioni di vita di altre persone e del nostro pianeta. Possiamo inoltre prendere ad esempio i cambiamenti climatici, essi caratterizzano un fenomeno senza territorio ma sono iscritti e si ripercuotono in un panorama mondiale. Per questo motivo è fondamentale avvicinare ai valori di sviluppo sostenibile aiutando a creare un senso comunitario nelle nuove generazioni.

Attraverso questo lavoro l'intento è quello di prendere in esame le sfide che l'educazione sostenibile si prefigge di raggiungere e gli obiettivi predisposti dall'Agenda 2030, ponendo l'attenzione su alcuni dei 17 SDGs²⁶³. Attraverso l'avvicinamento alla conoscenza e all'analisi di alcune tematiche si vuole avanzare delle possibili proposte di avvicinamento alle giovani generazioni. Nello specifico si è pensato a bambini di età prescolare, avvalendoci della metodologia della Philosophy for Children strumento a mio avviso essenziale al fine di sostenere i bambini nella formulazione di un pensiero critico che avvicina l'individuo nell'acquisire consapevolezza del se e dell'identità del proprio gruppo divenendo abile nell'immedesimarsi e nell'accogliere il pensiero dell'altro.

Il laboratorio vuole costituire un'occasione di riflessione e comprensione di temi e valori importanti, partendo da proposte semplificate per avvicinare già dall'infanzia le nuove generazioni.

3.2 Predisposizione delle sessioni

Il laboratorio di Philosophy for Children pensato per una possibile proposta di avvicinamento ad un'educazione sostenibile è sicuramente composto da una serie di strumenti imprescindibili alla costruzione e alla sua esecuzione.

²⁶³ ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale.

Per questo ci soffermeremo sulle strategie che permettono il controllo delle variabili organizzative necessarie alla realizzazione delle sessioni di lavoro.

Prima variabile è costituita dal tempo, ricopre un ruolo importante poiché è necessario che venga individuato un lasso temporale preciso e prestabilito al fine di gestire in modo adeguato le attività all'interno della sessione filosofica. Le sessioni si svolgono per un massimo di circa 50 minuti. La sessione di pensiero viene guidata e coordinata in un tempo definito che permetta le attività di pensiero, e presenta un riferimento stabile che nell'infanzia permette di sviluppare il senso del tempo.²⁶⁴

Come abbiamo sottolineato in precedenza, la comunità di ricerca possiede una direzione poiché essa avanza finché l'argomentazione la guida. Essa comprende un dialogo moderato da specifici principi procedurali che ne promuovono il pensiero complesso, ovvero quel pensiero che al suo interno raggruppa la riflessione critica, creativa e valoriale.

Il risultato della discussione filosofica sarà caratterizzato dal lavoro comune, attraverso il contributo di ciascun partecipante e per questo è necessario che l'apporto individuale sia quello di tutti. L'avvio della discussione dovrebbe essere presentata attraverso la narrazione di un esempio concreto legato all'esperienza dei partecipanti, sufficientemente interessante da suscitare negli stessi una discussione.

Altra variabile organizzativa riguarda il setting, ovvero gli spazi e gli ambienti delle sessioni filosofiche, il quale riveste un ruolo fondamentale poiché senza un ambiente organizzato, la seduta filosofica non sarà adeguatamente predisposta. È fondamentale che durante lo svolgimento della sessione i bambini vengano posizionati circolarmente, provvedendo a collocare le sedie o ulteriori supporti quali tappeti o tavoli (nel caso in cui i partecipanti debbano disegnare o colorare) in posizione. La disposizione circolare detiene molteplici valenze educative finalizzate al confronto e allo scambio reciproco di opinioni tra pari, al facilitamento della condivisione del pensiero e della riflessione oltre

²⁶⁴ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

ad essere vantaggiosa per la collaborazione. In questo modo, infatti, ciascun partecipante ha la possibilità di vedere ed essere visto, ascoltare ed essere ascoltato dagli altri, comportamenti che incentivano la condivisione e la possibilità di creare delle connessioni/legami grazie all'accrescimento del sentimento di riconoscersi all'interno della comunità e quindi del gruppo di partecipanti.²⁶⁵

Anche il facilitatore sarà partecipe e allo scopo di rompere la visione della classica relazione frontale educatore-educando, si collocherà nel cerchio, in base alle regole della Philosophy for Children. In questo modo egli avrà l'occasione di rinunciare definitivamente al ruolo tradizionale e si immedesimerà nel facilitatore, figura di accompagnamento e sostegno in un percorso costruttivo e collaborativo in cui i pensieri di ognuno vengono favoriti e valorizzati, egli riveste un ruolo prevalentemente procedurale. Questo percorso guiderà alla formazione di una comunità di ricerca che si fonderà sui valori del rispetto, inclusione, pluralismo e responsabilizzazione.²⁶⁶

La fase in cui avviene la condivisione delle regole per l'ascolto e i turni di parola, permette ai partecipanti di interiorizzarle imparando a rispettare i limiti stabiliti, a stimare e considerare gli altri, e ad accettare opinioni che non coincidono con le proprie. Le norme diventeranno parte integrante del modo di pensare dei giovani partecipanti, non solo incoraggiano e sostengono un senso di appartenenza all'interno della comunità, ma contribuiscono anche a creare la base per una formulazione logica e l'espressione di essa, supportando la crescita positiva dell'autostima.²⁶⁷

Ulteriore predisposizione necessaria per un ambiente favorevole è l'assetto della lavagna o del cartellone che incorpora l'agenda, essa è importante che sia collocata in uno spazio ben visibile, in modo che la comunità di ricerca riesca a visualizzarla chiaramente. Il ruolo dell'agenda consiste nel raggruppare al suo

²⁶⁵ Ibid.

²⁶⁶ Azzolini, A., & Chalambalachis, A., (2014). Gruppo Natura. In *Filosofare. Percorsi, esperienze, strumenti per la pratica educativa*. Ardebambini, p. 74.

²⁶⁷ Biggeri, M., & Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13 (3), pp. 373-395

interno le idee della comunità di ricerca, è quindi lo spazio del facilitatore e della comunità di cui ci si avvale per riportare le domande in forma chiara e in maniera fedele, senza tradurre o tradire il senso degli interventi dei partecipanti, numerando e annotando i nomi di essi. L'agenda deve quindi essere leggibile e comprensibile a tutti i componenti, può infatti riportare disegni o annotare in forma scritta le idee dei partecipanti.²⁶⁸

Il facilitatore è necessario che si disponga in una posizione strategica che favorisca il dialogo tra i membri della comunità di ricerca. Egli, infatti, si collocherà in posizione seduta, disponendosi alla medesima altezza dei partecipanti, nelle fasi di lavoro questa posizione potrà mutare posizionandosi diversamente. Potrà quindi porsi in posizione eretta tra l'agenda e la comunità così da aver modo di approcciarsi alla costruzione dell'agenda o delle mappe. In aggiunta egli ha la possibilità di muoversi liberamente all'interno dello spazio adibito, con lo scopo di agevolare la circolarità degli scambi tra i partecipanti. Avrà il compito di favorire la condivisione delle riflessioni dei partecipanti invitandoli a far luce su possibili affermazioni, inoltre, egli incoraggerà il decentramento del proprio punto di vista invitando i membri della comunità, che ne sentono il desiderio, ad associarsi agli interessi e pensieri di ricerca degli altri o della comunità. In conclusione, egli è facilitatore poiché incentiva l'attività d'ascolto e il senso di meraviglia.²⁶⁹

La sfida è ascoltare la domanda, riuscire a fare in modo che la domanda diventi un problema, affinché la domanda apra il cammino è necessario vedere in essa il suo aspetto problematico.

D'importanza strategica sono i testi stimolo che costituiscono l'avvio alla discussione, essi sono al servizio di uno strumento pedagogico esterno al testo stesso e alla letteratura e servono fundamentalmente per suscitare una discussione filosofica. La sua ragion d'essere risiede nel rappresentare lo

²⁶⁸ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

²⁶⁹ Lipman, M., (2005). *Educare al pensiero, Vita e Pensiero*.

strumento di una pedagogia filosofica in forma letteraria, utilizzando il racconto secondo un utilizzo specifico, il testo viene letto, problematizzato e discusso.

La narrativa utilizzata dalla P4C permette di presentare la propria esperienza e incentiva la costruzione della propria identità, ed è proprio a partire da questa che impariamo ad approcciarci al mondo e a rispettarlo. La lettura è uno stimolo potente, che fin dalla primissima infanzia stimola il bambino ad assumere atteggiamenti aperti e positivi, sia verso la conoscenza che l'apprendimento, poiché essa sarà in grado di alimentare la sua immaginazione e migliorare la sua conoscenza linguistica. All'interno di un suo saggio Terlizzi (2010) sottolinea proprio questo aspetto scrivendo: "il piacere di leggere possa essere promosso già a partire dai primissimi anni di vita, quando la competenza strumentale del "leggere" non è stata ancora acquisita".²⁷⁰

Il programma della P4C è sicuramente legato alla narrativa, come emerge dal curriculum pensato attorno ai racconti che vengono assunti come spunto di partenza o pretesto per la discussione filosofica. I testi proposti hanno l'intento ed il merito di provocare la discussione, l'obiettivo principale della Philosophy for Children. La letteratura permette di problematizzare e concettualizzare determinate questioni, con l'obiettivo di formare cittadini ragionevoli, democratici e tolleranti.

I racconti filosofici hanno proprio questo obiettivo, suscitare determinati problemi, che, a loro volta, avranno il compito di plasmare specifici abiti mentali. Anche il numero dei partecipanti è un fattore da tenere in considerazione al momento dell'organizzazione e della programmazione degli incontri di P4C, infatti, affinché le sessioni di lavoro vengano portate a termine è fondamentale approcciarsi al lavoro con un numero di bambini appropriato. Ai fini della riuscita della sessione filosofica, assicurando l'attenzione e il controllo al processo di ciascun partecipante, il gruppo dovrebbe essere formato da un massimo di 10/12 bambini. In aggiunta, è opportuno l'ausilio della presenza di due figure facilitanti (educatori), che si impegnino nella discussione affinché venga favorito il dialogo oltre all'osservazione.

²⁷⁰ Terlizzi, T., (2010). *Didattica del nido d'infanzia*, Junior, p.125.

Infine, vi sono alcune norme previste dalla P4C, di cui ci dobbiamo avvalere affinché venga intrapreso un percorso di dialogo filosofico. Le principali regole riguardano l'ascolto attento, l'espressione delle proprie idee, la richiesta di intervenire prendendo la parola, il rispetto reciproco tra partecipanti e il porsi domande.

La sessione si aprirà con la disposizione del setting in cui si svolgerà l'incontro filosofico. Verrà spiegato ai partecipanti quello che si andrà a fare e gli si suggerirà di ascoltare. I membri del gruppo verranno rassicurati sulle modalità d'ascolto, assicurandogli la possibilità di disegnare nel caso in cui sentissero in bisogno di farlo, affinché non si sentano costretti all'immobilità.²⁷¹

Il facilitatore subito dopo, leggerà ad alta voce utilizzando un tono di voce accogliente e cordiale scandendo bene le parole, scegliendo accuratamente dove e quando fare le pause e soprattutto rivolgendo lo sguardo e la postura ai bambini.

La prima fase del laboratorio si concluderà con l'annotazione sull'agenda di tutte le domande e le riflessioni emerse dai partecipanti, comprendendo anche quelle del facilitatore.²⁷² Affrontando le domande e le riflessioni è auspicabile che si presentino esperienze e frammenti di vita dei membri della comunità, questi interventi sono importanti poiché avvicinano i pensieri dei singoli tra loro; affinché avvenga questo processo è fondamentale lasciare che ciascuno si esprima liberamente sentendosi in uno spazio sicuro. È proprio grazie alla lettura che viene incentivata una delle finalità di quest'attività, l'espressione autobiografica. Ciò che viene richiesto in questa fase, ed è necessario per procedere nella sessione, è avviare una discussione basata sulla riflessione e sull'osservazione, ognuno di noi pensa in maniera differente e per questo motivo è fondamentale che ciascuno abbia la possibilità di porsi domande e le possa condividere con il gruppo. La pluralità di domande e riflessioni che emergerà sarà l'avvio del dialogo e del dibattito che darà avvio ad una comunità

²⁷¹ Santi, M., (2006d). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.

²⁷² Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

di ricerca coesa all'interno della quale imparare a confrontarsi e cooperare, ascoltare coltivando le tre dimensioni del pensiero. La domanda di ricerca filosofica non è solamente l'indagine attorno l'investigazione della risposta ma risiede nell'individuare un problema, che dia avvio ad un percorso. In definitiva quindi, è la ricerca stessa che darà vita alla domanda che si farà strada emergendo dagli stessi partecipanti; come sottolineato dallo stesso Lipman la verità risiede all'interno delle questioni aperte.²⁷³

I bambini sono caratterizzati da una curiosità intrinseca che li distingue e partirà sicuramente da questa ricercare il perché delle cose.

Gli obiettivi e le finalità che si propone di raggiungere il metodo sono: ²⁷⁴

- Sviluppare il pensiero complesso nelle sue tre dimensioni (critica, creativa, affettivo-valoriale)
- Equilibrare conoscenza e vissuto
- Sviluppare il pensiero caring
- Analizzare i valori in modo critico
- Sviluppare sensibilità verso gli altri e il contesto
- Saper formulare in modo coerente i concetti
- Saper porre domande pertinenti alla discussione
- Ricercare soluzioni alternative a problemi
- Imparare ad ascoltare gli altri rispettando il proprio turno di parola
- Imparare a fornire buone ragioni per le convinzioni condivise
- Promuovere la giustificazione logica e l'argomentazione dei propri pensieri
- Usare consapevolmente il linguaggio, ponendo attenzione al significato di ciascuna parola
- Incoraggiare il pensiero autonomo e creativo

²⁷³ Lipman M., (2005). *Educare al pensiero, Vita e Pensiero*.

²⁷⁴ Santi, M., (2014). Doing Philosophy in the classroom as community activity: a cultural historical approach. *Childhood & Philosophy*, 10(20), p. 245- 271.

- Educare ad un pensiero volto all'incontro con l'altro tramite il dialogo
- Incentivare le interazioni e l'integrazione nel gruppo
- Esortare lo sviluppo della sfera socio relazionale e di quella affettivo emotiva

3.3 Laboratorio e finalità

Il lavoro ha la finalità di investigare e ribadire la validità del metodo della Philosophy for Children fin dall'infanzia, affinché venga promossa l'assimilazione e la concretezza di una visione di sostenibilità nei comportamenti verso gli altri e verso il pianeta.

Questa metodologia offre ai bambini l'occasione di pensare liberamente avendo lo spazio e il tempo per elaborare le proprie riflessioni, avviando una discussione all'interno di una comunità di ricerca.

La Philosophy for Children può dare il suo contributo concentrando l'attenzione non sulle risposte del bambino ma sui processi conduttori che portano a determinati comportamenti. Si cercherà quindi attraverso la comunità di ricerca di avvicinarsi e comprendere la problematicità di alcune situazioni e comportamenti, al fine di favorire una ricerca di soluzione mediante processi di pensiero metodici. L'obiettivo, dunque, è quello di dar vita ad una comunità che sia in grado di presentare ai bambini modelli e pratiche da introiettare all'interno del processo di pensiero, attraverso le finalità pedagogiche didattiche che il curriculum si prefissa.

Il laboratorio "Pensieri per uno Sviluppo Sostenibile" è rivolto a bambini di età prescolare, ed è immaginato per essere articolato in 6/7 incontri (sessioni) della durata di circa 50 minuti ciascuno. I partecipanti saranno 12 bambini di 4/6 anni.

Gli obiettivi e i valori racchiusi e sui quali soffermeremo i ragionamenti nelle sessioni di lavoro sono:

- **Obiettivo 12.**

Consumo e produzione responsabili

Oggigiorno le risorse che la popolazione mondiale consuma sono più di quelle che gli ecosistemi sono in grado di fornire, per questo la nostra società vede l'incombenza di modificare radicalmente il proprio modo di produrre e consumare beni. Si pone infatti, la finalità di adottare un approccio di rispetto verso l'ambiente, i rifiuti e i prodotti chimici.²⁷⁵

- **Obiettivo 14.**

La vita sott'acqua

Salvaguardare e utilizzare gli oceani, i mari e le risorse marine per un loro sviluppo sostenibile.

L'inquinamento e l'eccessivo sfruttamento degli oceani determinano un numero crescente di problematiche, ad esempio mettendo in pericolo la diversità delle specie marine, l'acidificazione dei mari ed infine il notevole aumento dei rifiuti di plastica. In aggiunta allo sfruttamento industriale e alla pesca delle risorse marine, non indifferente è il continuo aumento dei mutamenti climatici che sono l'origine dell'incessante pressione sugli ecosistemi. Questo obiettivo si prefigge di ridimensionare significativamente l'inquinamento marittimo portando l'acidificazione degli oceani a un livello minore;

²⁷⁵ Fucecchi, A., Nanni, A., (2019). *Agenda 2030: una sfida per la scuola: obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Scholé.

imparando a gestire gli ecosistemi marini, proteggendoli in modo sostenibile.²⁷⁶

- **Obiettivo 15**

La vita sulla terra

Proteggere, ristabilire e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri, la gestione sostenibile delle foreste, combattere la desertificazione, oltre ad arrestare e invertire la degradazione del suolo e arrestare la perdita della biodiversità.

La biodiversità è sicuramente un assunto cardine per lo sviluppo dell'uomo e degli esseri viventi nella totalità, nonché l'interazione tra gli ecosistemi. Tuttavia, dai dati emersi da alcune statistiche, la riduzione della biodiversità nel lungo termine in aggiunta alla perdita dei boschi e delle foreste è un fattore di rischio per il benessere umano. La biodiversità, quindi, garantisce acqua e aria pulita (grazie alla sua azione di immagazzinare CO₂) così permettendo all'essere umano di poter vivere in salute ed avere accesso agli alimenti, contribuendo alla riduzione della povertà. Attraverso questo obiettivo vengono promosse le azioni volte alla protezione e al ripristino degli ecosistemi, in un'ottica di sviluppo sostenibile.²⁷⁷

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Ibid.

3.4 Progettazione e articolazione delle sessioni

Il primo incontro è stato pensato con una funzione esplorativa e regolativa, ovvero con l'idea di proporre un avvicinamento alla metodologia, incentivando il gruppo a stabilire se necessarie le regole da condividere.²⁷⁸

Questa sessione, infatti, ha la funzione di introdurre i partecipanti al mondo della P4C, attraverso la sensibilizzazione all'ascolto, il quale gioca un ruolo di fondamentale importanza all'interno delle sessioni.

Avranno modo quindi di sperimentare il significato dell'ascolto, di mettersi in ascolto e venire ascoltati senza giudizi e rispettando il proprio turno d'intervento. Anche il valore dei pensieri di ciascuno sarà protagonista e li aiuterà ad aprirsi al dialogo.

Nella seconda sessione l'intento è quello di affrontare il tema della responsabilità e di come ogni azione abbia delle conseguenze. Verranno quindi incentivate le attività di pensiero sulle azioni quotidiane, le loro ripercussioni e di come ciascuno sia chiamato a prendersi le sue responsabilità.

Con il terzo e il quarto incontro ci si prefigge di avvicinare i membri della comunità di ricerca all'obiettivo n.14 permettendo loro di relazionarsi con il tema della vita nell'acqua. L'intento è quello di far emergere all'interno del setting circolare tipico del curriculum, un dialogo partecipato sul tema del mare, sulle esperienze e le emozioni provate. Saranno invitati a riflettere sull'inestimabilità degli oceani e degli animali che li vivono.

Il quinto e il sesto incontro hanno lo scopo di avvicinare i membri della comunità di ricerca all'obiettivo n.15 proponendo quindi il tema della vita sulla terra. L'intento è quello di suscitare in loro, mediante la lettura di narrazioni: gli episodi del testo Kio e Gus, con i temi dello stupore della natura e l'inquinamento e dell'albo illustrato Saremo Alberi che presenta spunti di riflessioni riguardanti la forza della natura e della diversità.

²⁷⁸ Lipman, M., Sharp, A. M. The Rules of Inquiry in Philosophy for Children in Journal of Philosophy of Education.

Il settimo ed ultimo incontro, pensato per questa proposta di avvicinamento all'Agenda 2030 e al tema della sostenibilità, ha lo scopo di accostare i membri della comunità di ricerca all'obiettivo n.12 proponendo quindi il tema del consumo responsabile e dell'inquinamento. L'intento è quello di suscitare in loro interesse circa il tema facendoli avvicinare sempre più ad una visione di sostenibilità.

3.4.1 Progettazione della prima sessione

Primo incontro, "L'ASCOLTO"

Setting

La comunità di partecipanti verrà disposta in cerchio all'interno della stanza/aula (i bambini verranno invitati a sedersi su un tappeto affiche assumano una posizione per loro comoda) ed il facilitatore si disporrà anch'esso nel cerchio formato, così da poter prendere parte all'attività di discussione facilitando le interazioni dei membri della comunità. L'agenda verrà disposta centralmente sul pavimento in modo che ciascun membro della comunità abbia la possibilità di "leggerla" agevolmente senza alcun tipo di ostacolo.

Materiali necessari

Tappeto componibile in gomma, pennarelli colorati, cartelloni, fogli di carta bianca, scotch, spago, forbici, tessere con le situazioni d'ascolto (flash card).

Obiettivi

- Imparare ad ascoltare gli altri rispettando il proprio turno di parola
- Esplicitare l'importanza di ascolto dell'altro

- Far luce sui comportamenti (sia quelli verbali che quelli non verbali) che caratterizzano un ascolto attivo

Durata

50 minuti circa

Fasi e tempi

Attività introduttiva 5 minuti

Presentazione dello stimolo 15 minuti

Elaborazione delle domande di ricerca e predisposizione dell'agenda 5 minuti

Sviluppo della discussione ed elaborazione cognitiva 25 minuti

Autovalutazione/ attività conclusiva 5 minuti

Fase iniziale

Poiché si tratta del primo incontro è necessario predisporre un'attività introduttiva di conoscenza, per questo ogni bambino è invitato a dire il proprio nome alla comunità.

Viene presentata loro un'attività di riflessione sulla parola "ascoltare" ponendogli alcune domande per stimolare e avviare il processo di pensiero.

" voi cosa state facendo in questo momento?"

È necessaria a creare un clima rilassato, che favorisca un tempo lento in cui le forme di giudizio restino sospese ed ogni partecipante si senta a suo agio nel condividere con il gruppo le sue esperienze e riflessioni.

Materiale stimolo

Lettura ad alta voce dell'Albo illustrato "Ascolta"

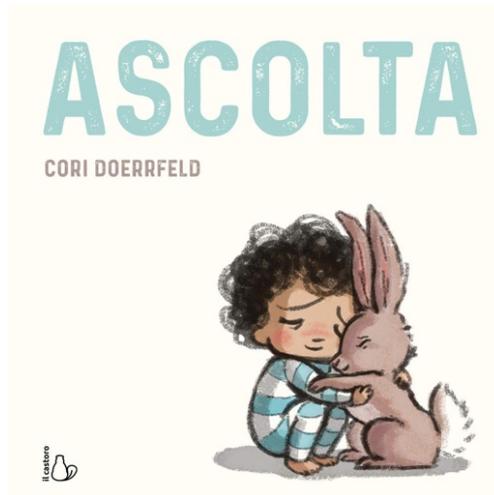


Figura 3: Albo illustrato *Ascolta*, di Cori Doerrfeld²⁷⁹

Idee guida

L'ascolto

Piani di discussione

- Cosa significa per voi ascoltare?
- Cosa significa per voi essere ascoltati?
- A cosa serve ascoltare?
- Quando vi siete sentiti ascoltati?
- Quando non vi siete sentiti ascoltati?
- Come vi sentite quando le persone vi ascoltano? E quando non lo fanno?
- Perché ascoltiamo?
- Qual è l'utilità dell'ascolto?
- Quali sono le dimensioni associate all'ascolto?
- Ascolto come aiuto
- L'aiuto
- L'amicizia

²⁷⁹ Doerrfeld, C., (2020). *Ascolta*, Il castoro. <https://images.app.goo.gl/9fHR2eUhbZLwEvv38>

Esercizi/attività

1) Vengono presentate e distribuite ai bambini delle tessere in cui sono rappresentate delle situazioni e gli viene chiesto quali sono secondo loro quelle che rappresentano un momento di ascolto e perché.

2) In quali situazioni è facile e in quali altre è invece difficile ascoltare? Viene richiesto ai bambini di immaginare le situazioni e di relazionare con il gruppo condividendo le riflessioni.

3) Viene chiesto ai bambini “Voi ascoltate gli altri? Se la risposta sarà positiva verrà domandato loro, se si sentono di condividere con gli altri questo momento (lo fate con una parte del corpo? con le parole? o con altro?). Si cercherà quindi di riflettere sugli atteggiamenti verbali e non verbali dell’ascolto.

Attività valutativa conclusiva

Al termine della sessione verrà utilizzata una modalità semplice ed intuitiva, in grado di tradurre nell’immediato le risposte dei partecipanti della comunità. Sarà infatti chiesto ai partecipanti di valutare l’incontro attraverso il corpo e il movimento, esprimendo il loro grado di soddisfazione in merito all’incontro. Chi si sentirà soddisfatto si metterà in posizione di ascolto, chi sarà insoddisfatto volterà le spalle alla comunità e chi invece si sentirà in altri modi avrà la possibilità di esprimere le proprie sensazioni agli altri se desidera.

3.4.2 Progettazione della seconda sessione

Secondo incontro, “LA RESPONSABILITÀ”

Setting

La comunità di partecipanti verrà disposta in cerchio all'interno della stanza/aula (ai bambini verranno invitati a sedersi su un tappeto affinché assumano una posizione per loro comoda) ed il facilitatore si disporrà anch'esso nel cerchio formato, così da poter prendere parte all'attività di discussione facilitando le interazioni dei membri della comunità. L'agenda verrà disposta centralmente sul pavimento in modo che ciascun membro della comunità abbia la possibilità di "leggerla" agevolmente senza alcun tipo di ostacolo.

Materiali necessari

Tappeto componibile in gomma, pennarelli colorati, cartelloni, fogli di carta bianca, scotch, spago, forbici, scatola degli oggetti contenente animali giocattolo in miniatura.

Obiettivi

- sviluppare consapevolezza delle proprie azioni e delle responsabilità
- impareranno come essere delle persone corrette
- discutere delle emozioni connesse

Durata

50 minuti circa

Fasi e tempi

Attività introduttiva 5 minuti

Presentazione dello stimolo 15 minuti

Elaborazione delle domande di ricerca e predisposizione dell'agenda 5 minuti

Sviluppo della discussione ed elaborazione cognitiva 25 minuti

Autovalutazione/ attività conclusiva 5 minuti

Fase iniziale

Viene chiesto ai bambini di scegliere un animale ciascuno dalla scatola degli oggetti e di condividere il nome di questo con la comunità (gli viene suggerito di tenerlo fino alla fine).

Materiale stimolo

Letture dell'episodio tre dell'ospedale delle bambole

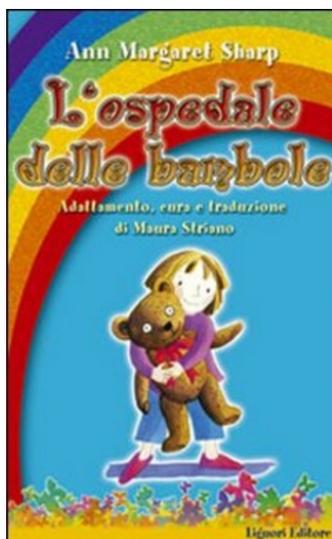


Figura 4: *L'ospedale delle bambole* di Ann Margaret Sharp²⁸⁰

Il Signor Esposito è molto severo per quanto riguarda la verità. Non so perché. Un giorno ci ha detto: "Qua non ci sono molte regole, ma quelle che abbiamo sono molto importanti. Per adesso voglio che ve ne ricordiate due: dobbiamo sempre trattare gli altri come persone e dobbiamo sempre dire la verità".

Stefano ha chiesto: "Che significa la prima regola, maestro?".

"Significa" ha risposto il signor Esposito "che dobbiamo trattarci l'un l'altro con rispetto".

Poi Rosalia ha chiesto: "E cosa significa la seconda regola?" Il maestro ha guardato Rosalia ed ha detto: "iniziate a pensarci, per adesso. Ne parleremo un altro giorno".

Oggi Graziella ha portato a scuola la sua bambola. È una bambola molto speciale. Non ho mai visto prima una bambola come quella.

Graziella dice che è una bambola della Sardegna e che ha indosso un costume tradizionale.

²⁸⁰ Sharp. (1999). *L'ospedale delle bambole*. Liguori.

<https://images.app.goo.gl/F53FdV7K8JJf9Vf16>

Ha la gonna rossa con sopra un corpetto allacciato, rosso, ed una camicia bianca. Ha le maniche a sbuffo ed uno scialle colorato. Lo scialle è ricamato e ha delle bellissime frange. Penso che la bambola sia bellissima.

"Graziella, la tua bambola può giocare con Rotolina?" chiedo. "Si divertirebbero un sacco insieme".

"No" risponde Graziella. "Non voglio che giochi con nessun altro all'infuori di me".

"E una cosa egoista" le dico.

"Non lo è. La mia bambola è molto speciale per me. È un ricordo di mia nonna. E poi ci sono solo poche bambole come questa al mondo".

Io penso tra me...: "Sì, Graziella, mi hai dato delle ragioni, ma non mi hai dato buone ragioni".

"Quelli che vogliono ascoltare la storia di un bambino cinese, vengano vicino a me" chiama il maestro.

Mi piacerebbe sentire la storia, ma voglio ancor di più giocare con la bambola di Graziella. Decido di andare alla casa delle bambole dove Rosalia sta giocando con Gianni.

"Vuoi giocare alla casa?" mi chiede Rosalia. Non sapete quante volte mi ha chiesto di giocare con lei! "Io posso fare la mamma, Gianni può fare il papà e tu puoi fare uno dei figli" mi dice.

"Va bene" dico. Ma penso tra me: "Vogliono sempre che faccia uno dei figli. Lo so. È perché sono più piccola/o di loro. Ma non è bello. Non voglio essere trattata/o come la bambola di qualcuno. Voglio sempre essere trattata/o come una persona vera, perché è questo quello che sono. Voglio solo essere trattata/o con rispetto. Proprio come ha detto il signor Esposito".

Sto ancora pensando alla bambola di Graziella. Dico a me stessa/o: "Neanche Graziella mi sta trattando come una persona. Lo dirò al maestro. Nessuno rispetta la regola".

Arriva Carolina e ci chiede: "Volete venire in giardino?". Nel giardino ci sono uno scivolo, una scatola piena di sabbia, un'altalena e un graticcio per arrampicarsi, con una ruota di timone. Gianni e Rosalia vanno con lei, ma io decido di restare. Ora sono da sola/o alla casa delle bambole. Graziella ha lasciato la sua bambola seduta su una delle sedioline nell'angolo del te.

"Ora ci vado e porto quella bambola alla grande casa delle bambole" dico a me stessa/o. "Lì potrà giocare con Rotolina. Sarà molto più contenta, così".

E, prima di pensarci ancora, ecco che attraverso la stanza con la bambola di Graziella tra le braccia. Quando arrivo alla casa delle bambole, aspetto qualche minuto. Sto cercando di decidere quale stanza piacerebbe di più alla bambola di Graziella. Prima penso che dovrei metterla nel soggiorno. Infine, decido per la stanza da letto sul retro.

"Sarà contenta, lì" mi dico.

Sento la voce del maestro. "Quella di Graziella è proprio una bella bambola, non è vero Manù? Graziella ha detto che ci potevi giocare?"

"Sì" dico, e così metto la bella bambola sarda nella stanza da letto sul retro. Non ho rispettato la regola che dobbiamo dire sempre la verità! Ho il cuore che mi batte. Ho detto una bugia al maestro!

"E l'ora del pranzo" chiama il signor Esposito. "Voglio che tutti si lavino le mani e mettano i loro cestini per il pranzo sui tavolini. Uè...! Venite, adesso!" e fa segno ai bambini che sono fuori nel giardino di rientrare per il pranzo.

Improvvisamente, sentiamo un urlo orribile. "Non c'è più la mia bambola!! Dov'è la mia bambola? Chi ha preso la mia bambola!?".

È Graziella. Sono inginocchiata/o davanti alla grande casa delle bambole... Non dico una parola.

Graziella ha davvero un attacco isterico! Si comporta proprio come una mocciosa! Sta piangendo e urlando. Tutti la fissano. Il maestro si avvicina e le dice:

"Graziella, io lo so dov'è la tua bambola. Sta bene".

Il signor Esposito va alla casa delle bambole e ne tira fuori la bellissima bambola sarda. È molto cauto nel tirarla verso la porta d'ingresso. Poi le fa una piccola culla con le mani e la porta a Graziella.

"Ecco qua, Graziella" dice. Poi mi chiama al centro della stanza. "Puoi spiegare a Graziella che cos'è successo, Manù?" chiede.

"No" dico. Ancora non riesco a dire la verità.

Dico a me stessa/o "Manù, ora non stai rispettando nessuna delle due regole del signor Esposito. Ogni volta che dici una bugia a qualcuno, non tratti quella persona con rispetto"

"Non mi hai detto la verità" dice il signor Esposito. "Ti avevo chiesto se Graziella ti aveva dato il permesso di giocare con la bambola sarda. Mi hai detto che te l'aveva dato. Ma non l'ha fatto, eh?".

Cerco di parlare, ma non ci riesco.

Il maestro si inginocchia davanti a me.

"Come ti sentiresti se qualcuno ti prendesse Rotolina senza dirtelo? Manù, perché

"l'hai fatto, e perché hai detto una bugia?".

Incomincio a piangere. "Non è stata colpa mia, maestro. È stata Rotolina che me l'ha fatto fare... Voleva giocare con la bambola sarda proprio quanto lo volevo io" Il signor Esposito si leva gli occhiali ed incomincia a pulirsi con il fazzoletto. "Non la penso così" dice con molta calma. "Veramente non credo che Rotolina possa averti fatto fare quello che hai fatto, Manù".

"Non volevo farlo" dico. "Volevo solo fare quello che mi sentivo di fare. Non volevo ferire i sentimenti di Graziella...".

"Ma se ferisci i sentimenti di qualcuno" dice il signor Esposito, devi fare qualcosa per riparare".

"Cosa devo fare?" penso tra me.

Quella notte, io e Rotolina andiamo a dormire insieme.

"Beh..., Rotolina, pensi che sia stata una buona giornata?".

"No, non lo è stata. Dobbiamo fare molto meglio domani".

"E come?" chiedo.

"Beh... potremmo dire la verità" risponde Rotolina. "Se non diciamo la verità alla gente, nessuno ci crederà"

"Capisco cosa vuoi dire" faccio io. "Dire la verità era una delle regole del signor Esposito e io non l'ho rispettata. Forse domani sarebbe una buona idea andare dal maestro e dirgli che mi dispiace".

"E una buona idea" dice Rotolina.

Dopo aver chiacchierato con Rotolina, mi sento un po' meglio. Poi incomincio a pensare a Graziella e alla sua bellissima bambola sarda e mi ricordo che cosa mi aveva chiesto il signor maestro quella mattina: "Come ti sentiresti se qualcuno ti prendesse Rotolina senza dirtelo?".

"Forse" penso tra me "domani devo dire anche a Graziella che mi dispiace. Credo che neanche con lei mi sia comportata/o bene. Non l'ho trattata come una persona, e non ho rispettato neanche l'altra regola del maestro...".

Più tardi, mamma viene nella mia stanza e mi chiede se voglio sentire una storia, prima di addormentarmi.

"Sì!" dico. Mamma incomincia a leggere *Pollicino* e in un batter d'occhio mi addormento.

Idee guida

Essere responsabili delle proprie azioni.

È auspicabile predisporre la riflessione considerando casi singoli più semplificati. È possibile partire riflettendo sulle esperienze quotidiane, e nello specifico prendendo in esame alcuni esempi di vita dei bambini.

Piani di discussione

Chi è il responsabile dell'azione?

Esercizi/attività

- Come immagini il mondo tra tanti anni? Immaginare le conseguenze.
- Perché pensi che alcune persone sono responsabili e altre no?
- Come ti senti quando fai qualcosa e non ti prendi le responsabilità?
- In che modo pensi che la tua responsabilità pesi sugli altri?

Attività valutativa conclusiva:

Al termine della sessione viene chiesto ai bambini di pensare alla propria vita e ad un'azione da loro fatta che ha portato a delle responsabilità.

Viene chiesto ai bambini se hanno ancora gli oggetti (animaletti) che avevano pescato all'inizio dell'incontro, di prenderli e con le tempere fare le impronte di questi su un foglio ciascuno.

3.4.3 Progettazione della terza sessione

Terzo incontro, “L’ONDA”

Setting

La comunità di partecipanti verrà disposta in cerchio all’interno della stanza/aula (viene suggerito ai bambini di sdraiarsi a pancia in giù sul tappeto per ascoltare la narrazione) ed il facilitatore si disporrà anch’esso nel cerchio formato, così da poter prendere parte all’attività di discussione facilitando le interazioni dei membri della comunità. L’agenda verrà disposta centralmente appesa alle spalle del facilitatore in modo che ciascun membro della comunità abbia la possibilità di “leggerla” agevolmente senza alcun tipo di ostacolo.

Materiali necessari

Tappeto componibile in gomma, pennarelli colorati, cartelloni, fogli di carta bianca, scotch, spago, forbici,

Durata

50 minuti circa

Fasi e tempi

Attività introduttiva 5 minuti

Presentazione dello stimolo 15 minuti

Elaborazione delle domande di ricerca e predisposizione dell’agenda 5 minuti

Sviluppo della discussione ed elaborazione cognitiva 25 minuti

Autovalutazione/ attività conclusiva 5 minuti

Fase iniziale

Vengono proposti alla comunità dei suoni (onda del mare, gabbiani, richiamo dei delfini/balene...) e gli sarà chiesto se ne riconoscono alcuni.

Materiale stimolo

Lettura ad alta voce del silent book “L’onda”



Figura 5: Silent book *L’onda* di Suzy Lee²⁸¹

Idee guida

Gli animali marini e la loro casa

Piani di discussione

Chi vive nel mare?

Esercizi/attività

- “Che cosa vedete?” viene proposta un’attività di osservazione
- “Vi è mai successo di essere travolti da un onda?” attività di ricordo, condividere con la comunità la propria esperienza e le emozioni da essa derivanti.

²⁸¹ Lee, S., (2008). *L’onda*, Corraini. <https://images.app.goo.gl/oYd4MrSvyTtQnMP27>

- viene proposto ai bambini di disegnare ciò che secondo loro si trova nel mare.

Possibili domande stimolo:

- “Avete mai raccolto una conchiglia? Com’era fatta?”
- “Secondo voi le conchiglie sono la casa di qualche animaletto?”
- il mare è la casa di qualcuno?”

Attività auto valutativa

Al termine della discussione ai bambini viene chiesto di condividere un’emozione o un pensiero che si portano a casa a conclusione della sessione appena fatta.

3.4.4 Progettazione della quarta sessione

Quarto incontro, “LA VITA SOTT’ACQUA”

Setting

La comunità di partecipanti verrà disposta in cerchio all’interno della stanza/aula scolastica (viene suggerito ai bambini di sdraiarsi a pancia in giù sul tappeto per ascoltare la narrazione) ed il facilitatore si disporrà anch’esso nel cerchio formato, così da poter prendere parte all’attività di discussione facilitando le interazioni dei membri della comunità. L’agenda verrà disposta centralmente appesa alle spalle del facilitatore in modo che ciascun membro della comunità abbia la possibilità di “leggerla” agevolmente senza alcun tipo di ostacolo.

Materiali

Tappeto componibile in gomma, sedie e tavoli, rotoli di carta da pacco, tempere, pennelli, spugnette, forbici, pennarelli colorati, cartelloni, fogli di carta bianca, scotch, spago, bicchieri d plastica

Durata

50 minuti

Fasi di svolgimento e tempistica

Attività introduttiva 5 minuti

Presentazione dello stimolo 15 minuti

Elaborazione delle domande di ricerca e predisposizione dell'agenda 5 minuti

Sviluppo della discussione ed elaborazione cognitiva 25 minuti

Autovalutazione/ attività conclusiva 5 minuti

Fase iniziale

Viene chiesto a ciascun partecipante di scegliere un pesce/animale marino e a turno, condividere con il gruppo il verso o l'imitazione di questo.

Materiale stimolo

Letture ad alta voce del primo episodio del terzo capitolo all'interno del testo narrativo di Kio e Gus.

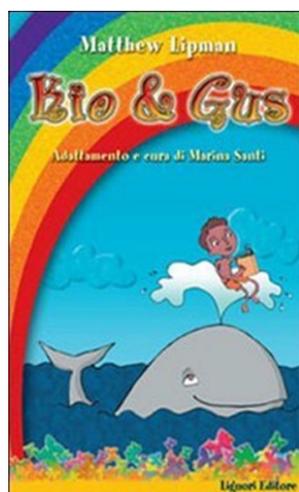


Figura 6: *Kio e Gus* di Matthew Lipman²⁸²

È sera. Mi sto addormentando. Voglio ascoltare una storia. Sapete com'è, no?

"Nonno, che cosa facevi prima di fare il marinaio?"

"Sono cresciuto in una fattoria - dice. - Ricordo che non vedevo l'ora di imbarcarmi. Poi, dopo un po' di tempo, non vedevo l'ora di ritornare alla fattoria."

"E sei mai caduto in acqua, mentre facevi il marinaio?"

Il nonno sorride con la sua tipica smorfia, un lato in su e un lato in giù. "Più di una volta - dice; - ma l'unica volta in cui ho veramente visto il pericolo fu un'estate quando ero al largo di Terranova."

"Dai raccontami, nonno! Raccontami!" Gli dico io.

Allora lui mi dice "O.K., andai addosso a qualcosa. Non so cosa fosse, forse lo scafo di una barca mezzo affondato. Non l'ho proprio visto. So solo che fui gettato contro il timone e mi spezzai un braccio. Poi, la barca si capovolse; non tutta, ma quanto bastava per buttarmi in acqua."

²⁸² Lipman, M., (1999). *Kio & Gus* tr. It. Marina santi. Liguori.

<https://images.app.goo.gl/ebj2Thv76BJhYiKU8>

"Ma con un braccio rotto non potevi neanche nuotare! Potevi anche annegare!"

"Sì, ma capitò di peggio. Il timone si bloccò e barca inizio a girare in tondo e poi comincio a venirmi sempre più vicina ed io non riuscivo spostarmi dalla sua rotta. Ogni momento pensavo "Adesso finisco sotto la barca e poi dento all'elica!"

E come andò a finire? Forse la barca si fermo perché non c'era più benzina?"

"No. Tutto ad un tratto, senti un rumore, come quello di un treno che si avvicina. E poi venne fuori con un grande splash, come una locomotiva, dal fondo del mare..."

"Era una balena! Scommetto che era una balena, vero?"

"Esatto! Era proprio una balena! Lei mi guardò e io la guardai. Era una balena giovane, ma era veramente grande!"

"Era bianca o blu - di che colore era?"

"Era grigia, e aveva uno strano segno, immagino una specie di voglia, vicino all'occhio." nonno prende una penna e un foglio. "Era più o meno così!"

"E poi cosa ha fatto? Raccontami nonno!"

"Andò verso la barca e con un colpo di coda la fece a pezzi."

"Ma allora ti ha salvato la vita!"

"Sì, è proprio quello che ha fatto."

"Ma nonno, lei non lo sapeva. Probabilmente aveva solo paura della barca, o era arrabbiata. Lei non intendeva salvarti la vita!"

Mi guardò fisso negli occhi.

"È stato solo un caso! È venuta in superficie e tu in quel momento ti trovavi lì!"

"Quando venne in superficie lei vide tutto quello che stava succedendo."

"Ma non poteva mica saperlo nonno..."

Comincio a dire.

Ma il nonno mi dice: "Come fai a sapere quello che potrebbe o non potrebbe sapere una balena?" Poi mi fa: "Con questo la storia è finita. È ora di andare a letto." E chiude gli occhi come se fosse molto stanco.

A metà delle scale, lo chiamo, "Nonno..."

"Che c'è?"

"Le hai dato un nome?"

"Sì."

"Che nome le hai dato?"

Il nonno dice molto lentamente il nome: "Le-via-ta-no."

Idee guida

La vita degli animali marini

Piani di discussione

La vita delle balene

Esercizi/attività

Domande stimolo:

- Cosa conoscete della vita delle balene?
- Lo sapevate che sono animali in via d'estinzione?
- Si possono uccidere le balene?
- Cosa o chi uccide le balene?
- Perché non si possono uccidere?

Attività valutativa conclusiva

Al termine della discussione:

- viene proposto ai bambini di disegnare con le tempere una balena che vorrebbero vedere/incontrare nella loro vita.
- i bambini hanno il tempo per poter rappresentare, attraverso l'utilizzo delle tempere, dei pennelli e delle spugnette come si immaginano la vita della balena nell'oceano. Queste poi verranno condivise con gli altri partecipanti al termine dell'attività (dai membri che avranno piacere di metterle a disposizione dell'attenzione della comunità).

3.4.5 Progettazione della quinta sessione

Quinto incontro, “SAREMO ALBERI”

Setting

La comunità di partecipanti è disposta in cerchio all'interno della stanza/aula (ai bambini sono invitati a sedersi su un tappeto affinché assumano una posizione per loro comoda) ed il facilitatore si disporrà anch'esso nel cerchio formato, così da poter prendere parte all'attività di discussione facilitando le interazioni dei membri della comunità. L'agenda posta centralmente sul pavimento in modo che ciascun membro della comunità abbia la possibilità di “leggerla” agevolmente senza alcun tipo di ostacolo.

Materiali necessari

Tappeto componibile in gomma, pennarelli colorati, cartelloni, fogli di carta bianca, scotch, spago, forbici.

Durata

50 minuti circa

Fasi e tempi

Attività introduttiva 5 minuti

Presentazione dello stimolo 15 minuti

Elaborazione delle domande di ricerca e predisposizione dell'agenda 5 minuti

Sviluppo della discussione ed elaborazione cognitiva 25 minuti

Autovalutazione/ attività conclusiva 5 minuti

Fase iniziale

Vengono proposti alla comunità dei suoni della natura (verso di animali e uccelli, fruscio delle foglie, vento che soffia...) e chiesto loro se li riconoscono.

Materiale stimolo

Lettura ad alta voce dell'albo illustrato "Saremo Alberi"

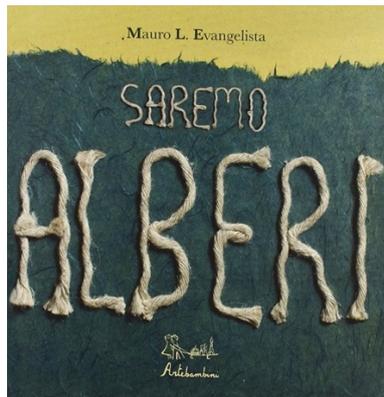


Figura 7: Albo illustrato *Saremo Alberi* di Mauro Evangelista²⁸³

Piano di discussione

La natura e gli alberi

Esercizi/Attività

L'attività ideata consiste in un'attività d'immaginazione e di simulazione.

I partecipanti sono invitati a chiudere gli occhi ed immaginare di essere alberi.

"Che tipo di albero sei?" Ognuno ha la possibilità di disegnare il proprio albero su un grande foglio lasciandosi trasportare dalla creatività.

²⁸³ Evangelista, M., (2010). *Saremo alberi*. Artebambini.

<https://images.app.goo.gl/wp6uwbTnrVH8nXL96>

Domande stimolo:

- Se foste un albero che albero sareste?
- Gli alberi sono vivi?
- Dove vivono gli alberi?
- A cosa servono gli alberi?
- Qual è il luogo naturale dove ti senti bene?

Attività valutativa conclusiva

Al termine della discussione ai bambini viene chiesto di alzarsi in piedi e riprodurre il loro albero con il movimento del corpo.

3.4.6 Progettazione della sesta sessione

Sesto incontro, “GLI ANIMALI”

Setting

La comunità di partecipanti verrà disposta in cerchio all'interno della stanza/aula (ai bambini verranno invitati a sedersi su un tappeto affinché assumano una posizione per loro comoda) ed il facilitatore si disporrà anch'esso nel cerchio formato, così da poter prendere parte all'attività di discussione facilitando le interazioni dei membri della comunità. L'agenda verrà disposta centralmente sul pavimento in modo che ciascun membro della comunità abbia la possibilità di “leggerla” agevolmente senza alcun tipo di ostacolo.

Materiali necessari

Tappeto componibile in gomma, pennarelli colorati, cartelloni, fogli di carta bianca, scotch, spago, forbici, tessere con le situazioni d'ascolto (flash card).

Durata

50 minuti circa

Fasi e tempi

Attività introduttiva 5 minuti

Presentazione dello stimolo 15 minuti

Elaborazione delle domande di ricerca e predisposizione dell'agenda 5 minuti

Sviluppo della discussione ed elaborazione cognitiva 25 minuti

Autovalutazione/ attività conclusiva 5 minuti

Fase iniziale

Attività manuali di tipo sensoriale ascoltare i versi degli animali

Materiale stimolo

Lettura ad alta voce del quarto episodio del settimo capitolo del testo di Kio e Gus.

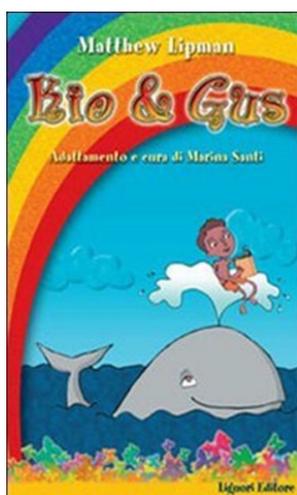


Figura 8: *Kio e Gus* di Matthew Lipman²⁸⁴

²⁸⁴ Lipman, M., (1999). *Kio & Gus* tr. It. Marina santi. Liguori.
<https://images.app.goo.gl/ebj2Thv76BJhYiKU8>

Mio nonno e mia nonna hanno parlato a lungo con i genitori di Gus. Alla fine, sento il papà di Gus dire: "Va bene, siamo d'accordo! Voi viaggerete con la vostra macchina con Bruno e Suki, e noi prenderemo la nostra insieme a Kio e Gus!"

Io do una gomitata a Gus e lei a me.

È filato tutto liscio. Senza problemi.

Il nonno porta il papà di Gus a fare un giro per la fattoria. Io cammino dietro di loro e Gus cammina un attimo più indietro di me, tenendomi a braccetto. Andiamo giù dal sentiero fino alla fine del bosco, che porta alla palude.

Il papà di Gus indica un posto pieno di bastoni e di sporcizia. "Che cos'è quello?"

Domanda.

Qui "Un argine dei castori - risponde il nonno - ne abbiamo molti."

Non so se intenda dire che ci sono molti castori o che ci sono molti argini. Ma non chiedo niente.

"So che i castori rompono i rami per costruirsi le case - dice Gus, - ma facciamo così anche noi. E loro hanno il nostro stesso diritto di vivere."

Il nonno dice: "Che differenza fa? Fra un po' qui non potrà più viverci nessuno!"

Ogni giorno l'acqua diventa più inquinata.

"Inquinata? Che cosa vuol dire?" Chiede Gus.

"Sporca. Velenosa. C'era una fabbrica chimica poco lontano ed hanno abbandonato molti barili di sostanze chimiche in questa zona. Quei barili stanno marcendo e non tengono più quel che c'è dentro, ma nessuno li porta via."

Il papà di Gus aggiunge: "Se è per questo che cosa dovremmo dire delle industrie che stanno nello stato vicino? Buttano fuori un sacco di fumo e di smog che provoca la pioggia acida. Questa cade anche sui nostri alberi e li uccide."

"Nonno - chiedo, - che cosa ne pensi della discarica delle immondizie della città? È qui vicina. Anche lei...".

"Inquina? - Il nonno completa la frase per me. - Non ne sono sicuro, ma so che le città qua intorno hanno molti problemi per lo scarico e lo smaltimento dei rifiuti.

Alcune scaricano direttamente i rifiuti nel fiume."

"Immagino quel povero pesce..." Dice Gus.

Poi aggiunge: "Se roviniamo l'acqua, l'aria e la terra dove vivremo?"

"Forse potremmo vivere sulla luna!" Dico io.

Il nonno sbuffa come farebbe Leviatano e dice: "La luna? Non è altro che una grande roccia rotonda! Non c'è vita là, non capite? Non è una vergogna avere un

pianeta così bello e rovinarlo, trattarlo come un ferro vecchio? Presto diventerà
Come la luna, solo un deserto di roccia. Perché non salviamo la terra prima che sia
troppo tardi?"

Gus dice solo: "Forse non è troppo tardi!"

Sulla via del ritorno lasciamo andare avanti il nonno e il papà di Gus. Non voglio
che mi Possa capitare ancora di dire qualcosa che faccia arrabbiare il nonno.

Idee guida

Gli animali hanno diritto di vivere?

È di certo una questione che si presenta in modo complesso, per questo è
auspicabile iniziare a considerarla proponendo di affrontare casi singoli più
semplici. È possibile partire riflettendo sul diritto alla vita, e nello specifico
prendendo in esame alcuni animali rispetto ad altri e domandarsi quali siano le
circostanze in cui tale diritto può essere discusso.

Piani di discussione

Gli animali hanno diritti?

Esercizi/attività

Domande stimolo:

- Chi ha il diritto di vivere? Gli animali hanno tutti gli stessi diritti alla vita?
- Chiedere ai partecipanti quale è la loro opinione in merito ai diritti degli animali.
- Gli animali possono essere uccisi?
- Perché uccidiamo gli animali?
- Chi possiamo uccidere? I castori? Le balene? Le mucche? I cani?
Stimolare la riflessione e immaginare in quali situazioni il diritto alla vita
viene meno e perché.

Attività valutativa conclusiva

Al termine della discussione ai bambini viene chiesto di alzarsi in piedi se si sentono felici della sessione, seduti se non sono soddisfatti e se provano sensazioni ulteriori o non sanno cosa provano sdraiarsi a terra.

3.4.7 Progettazione della settima sessione

Settimo incontro, “L’INQUINAMENTO”

Setting

La comunità di partecipanti verrà disposta in cerchio all’interno della stanza/aula (ai bambini verranno invitati a sedersi su un tappeto affinché assumano una posizione per loro comoda) ed il facilitatore si disporrà anch’esso nel cerchio formato, così da poter prendere parte all’attività di discussione facilitando le interazioni dei membri della comunità. L’agenda verrà disposta centralmente sul pavimento in modo che ciascun membro della comunità abbia la possibilità di “leggerla” agevolmente senza alcun tipo di ostacolo.

Materiali necessari

Tappeto componibile in gomma, pennarelli colorati, cartelloni, fogli di carta bianca, scotch, spago, forbici.

Durata

50 minuti circa

Fasi e tempi

Attività introduttiva 5 minuti

Presentazione dello stimolo 15 minuti

Elaborazione delle domande di ricerca e predisposizione dell'agenda 5 minuti

Sviluppo della discussione ed elaborazione cognitiva 25 minuti

Autovalutazione/ attività conclusiva 5 minuti

Fase iniziale

Viene proposta un'immagine che raffigura dei rifiuti, si chiede loro di cosa si tratta e li si invita condividere le loro sensazioni a riguardo.

Materiale stimolo

Lettura ad alta voce del quarto episodio del settimo capitolo del testo di Kio e Gus.

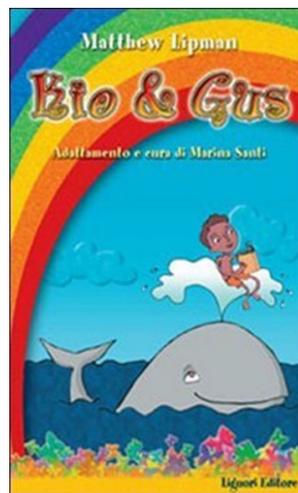


Figura 9: *Kio e Gus* di Matthew Lipman²⁸⁵

²⁸⁵ Lipman, M., (1999). *Kio & Gus* tr. It. Marina santi. Liguori.

<https://images.app.goo.gl/ebj2Thv76BJhYiKU8>

Mio nonno e mia nonna hanno parlato a lungo con i genitori di Gus. Alla fine, sento il papà di Gus dire: "Va bene, siamo d'accordo! Voi viaggerete con la vostra macchina con Bruno e Suki, e noi prenderemo la nostra insieme a Kio e Gus!"

Io do una gomitata a Gus e lei a me.

È filato tutto liscio. Senza problemi.

Il nonno porta il papà di Gus a fare un giro per la fattoria. Io cammino dietro di loro e Gus cammina un attimo più indietro di me, tenendomi a braccetto. Andiamo giù dal sentiero fino alla fine del bosco, che porta alla palude.

Il papà di Gus indica un posto pieno di bastoni e di sporcizia. "Che cos'è quello?"

Domanda.

Qui "Un argine dei castori - risponde il nonno - ne abbiamo molti."

Non so se intenda dire che ci sono molti castori o che ci sono molti argini. Ma non chiedo niente.

"So che i castori rompono i rami per costruirsi le case - dice Gus, - ma facciamo così anche noi. E loro hanno il nostro stesso diritto di vivere."

Il nonno dice: "Che differenza fa? Fra un po' qui non potrà più viverci nessuno!"

Ogni giorno l'acqua diventa più inquinata.

"Inquinata? Che cosa vuol dire?" Chiede Gus.

"Sporca. Velenosa. C'era una fabbrica chimica poco lontano ed hanno abbandonato molti barili di sostanze chimiche in questa zona. Quei barili stanno marcendo e non tengono più quel che c'è dentro, ma nessuno li porta via."

Il papà di Gus aggiunge: "Se è per questo che cosa dovremmo dire delle industrie che stanno nello stato vicino? Buttano fuori un sacco di fumo e di smog che provoca la pioggia acida. Questa cade anche sui nostri alberi e li uccide."

"Nonno - chiedo, - che cosa ne pensi della discarica delle immondizie della città? È qui vicina. Anche lei...".

"Inquina? - Il nonno completa la frase per me. - Non ne sono sicuro, ma so che le città qua intorno hanno molti problemi per lo scarico e lo smaltimento dei rifiuti.

Alcune scaricano direttamente i rifiuti nel fiume."

"Immagino quel povero pesce..." Dice Gus.

Poi aggiunge: "Se roviniamo l'acqua, l'aria e la terra dove vivremo?"

"Forse potremmo vivere sulla luna!" Dico io.

Il nonno sbufa come farebbe Leviatano e dice: "La luna? Non è altro che una grande roccia rotonda! Non c'è vita là, non capite? Non è una vergogna avere un pianeta così bello e rovinarlo, trattarlo come un ferro vecchio? Presto diventerà Come la luna, solo un deserto di roccia. Perché non salviamo la terra prima che sia troppo tardi?"

Gus dice solo: "Forse non è troppo tardi!"

Sulla via del ritorno lasciamo andare avanti il nonno e il papà di Gus. Non voglio che mi Possa capitare ancora di dire qualcosa che faccia arrabbiare il nonno.

Idee guida

Industrie, fumi e piogge acide, inquinamento

Piani di discussione

- Inquinamento
- Rifiuti e riciclaggio

Esercizi/attività

Domande stimolo:

- che cosa sono i rifiuti?
- secondo voi quali effetti possono avere sull'ambiente?
- il nostro mondo è pulito?
- chi o cos'è che inquina l'ambiente?
- è possibile che le persone inquinino l'ambiente senza volerlo?
- il tuo personale comportamento sta inquinando il mondo?
- Quali potrebbero essere le soluzioni a questo problema? Chiedere di immaginare cosa nel loro piccolo potrebbero fare per aiutare il mondo ad essere meno inquinato. Partire da esperienze della quotidianità. Come andate a scuola?
- in ogni città e in ogni via ci sono cassonetti per la raccolta differenziata dei rifiuti. Secondo voi perché ci sono? Voi separate i rifiuti? Perché non tutte le persone li separano prima di portarli nel cassonetto?
- solitamente i rifiuti raccolti all'interno dei cassonetti vengono portati e svuotati nei camion appositi che li portano nelle discariche. Cosa

succede secondo voi quando nelle discariche non ci fosse più spazio per i nostri rifiuti?

Attività valutativa conclusiva

Attività d'immaginazione, "immagina come ti sentiresti in un mondo pieno di rifiuti" condividi un'emozione che pensi proveresti.

3.5 Riflessioni conclusive

A conclusione delle sessioni che ho esposto nelle pagine precedenti, credo sia fondamentale sottolineare ancora una volta, come la finalità del percorso proposto e della stessa Philosophy for Children, non sia la mera acquisizione di abilità o nozioni, ma sia al contrario cercare di aiutare i bambini a mettersi in gioco e a sentirsi parte di un gruppo quale la comunità di ricerca. Il metodo Lipmaniano incoraggia un'ampia prospettiva sul mondo, liberando la mente da preconcetti o dagli schemi imposti dalla società, aiutando i bambini a sviluppare una visione senza ostacoli o barriere, tipica della loro età, offrendo loro la possibilità di sviluppare maggior flessibilità nella loro capacità di pensiero.

Ciò che ho cercato di fare, con la progettazione di queste sette sessioni, è stato tentare di promuovere nei partecipanti un senso di responsabilità e di partecipazione alla risoluzione di problemi. Il percorso si propone inoltre la finalità di far emergere nei bambini abilità critiche e creative e una "pensosità ecologica"²⁸⁶ che parta dal loro agire quotidiano, permettendogli di coltivare apprezzamento e curiosità per il nostro pianeta.

²⁸⁶ Malavasi, P., (2006). *Cultura della legalità, coscienza ecologica, responsabilità educativa* in Caimi, L., (2006) *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*. Vita e pensiero.

Conclusioni

L'elaborato proposto ha visto l'esplorazione di diversi concetti, dal movimento della Philosophy for Children (P4C), all'educazione sostenibile, passando poi all'approfondimento di alcuni documenti di globale rilevanza come l'Agenda 2030 e i suoi obiettivi per lo sviluppo sostenibile (Sdgs).

Il percorso affrontato voleva offrire un'esplorazione dell'applicazione della Philosophy for Children, quale impegno a sviluppare le capacità di pensiero critico, creativo e affettivo-valoriale, attraverso il dialogo filosofico. Si riconosce che questa pratica incoraggia i bambini a formulare e comprendere il proprio pensiero assumendosi la responsabilità dello stesso e delle azioni che influenzano il loro sviluppo personale. La ricerca vuole sottolineare come il concetto di sostenibilità sia complesso e ampio, non limitandosi alla sola sfera ambientale ma estendendosi anche a quella culturale e sociale. Concetto che viene ampiamente presentato all'interno degli obiettivi di sviluppo sostenibile da raggiungere entro il 2030, raggruppati all'interno dell'Agenda redatta dalle Nazioni Unite quale strumento che richiede un impegno planetario. Si pone l'accento sull'importanza di considerare la sostenibilità come un tema globale che richiede una visione olistica e integrata per affrontare le sfide legate alla conservazione e allo sviluppo del nostro pianeta. Il ruolo dell'educazione è essenziale nel campo dello sviluppo sostenibile poiché è lo strumento per eccellenza nell'avvicinare le nuove generazioni alla cura del pianeta. Per questo motivo nella stesura dell'elaborato ho voluto sottolineare questo concetto attraverso l'approfondimento della metodologia della Philosophy for Children. È stata presentata la possibilità di interpretare la proposta di questo metodo come strumento educativo per sostenere il diritto e l'impegno dei bambini per raggiungere un futuro prospero.

La P4C attraverso questa potenzialità si propone quale mezzo per fronteggiare la situazione di crisi che stiamo vivendo sia sul piano sociale che su quello economico e ambientale. È a mio avviso proprio attraverso queste abilità, che

ritroviamo nel curriculum, che l'educazione dovrebbe proporsi attraverso la promozione del dialogo filosofico. Essa, infatti, deve farsi promotrice di quelle metodologie liberatrici, prospettando ai giovani fin dalla tenera età iniziative che li vedano attivi nella loro ragion d'essere. Punto comune a questi valori di fondo, si trova sicuramente all'interno dei sentimenti che nascono dalla comunità di ricerca filosofica e dalla responsabilità che viene sviluppata con essa. La comunità di ricerca implica che ogni partecipante si prenda cura non solo della propria crescita, ma anche di quella degli altri membri. Questo comporta la partecipazione ad un processo concreto che incentiva l'assunzione di responsabilità manifestandosi attraverso comportamenti e atteggiamenti specifici d'ascolto, di problematizzazione, di comprensione, d'attenzione e di cura. Tramite questo processo viene favorita la nascita del sentimento di cura, principio che va a definire anche le basi di un futuro sostenibile.

Al termine di questo lavoro mi sento di sottolineare come sia necessario avvicinare maggiormente le nuove generazioni al tema dello sviluppo sostenibile, facendo nascere in loro un senso di cura e responsabilità per il pianeta in cui vivono. Raramente, infatti, viene concessa ai bambini e ai giovani, l'opportunità di fare scelte autonome e tantomeno vengono avvicinati al pensiero libero. L'inclusione e la loro responsabilizzazione potrebbe essere essenziale alla promozione del loro e altrui benessere, al fine di incentivare e indirizzare le loro azioni verso un futuro in cui i bambini ed i loro pensieri possano contribuire al cambiamento. Questo processo a mio avviso è ancora lungo e per favorirlo è essenziale che le istituzioni educative si impegnino utilizzando strumenti pedagogici adatti allo scopo. La Philosophy for Children è sicuramente la metodologia che attraverso le sue potenzialità può prefiggersi di raggiungere questo proposito.

L'augurio e l'auspicio è quello di poter realizzare in un futuro lavorativo questo progetto, con la speranza di prendere parte nel mio piccolo attraverso la forza dell'educazione, alla realizzazione di un futuro più sostenibile per le generazioni presenti e per quelle che verranno.

Bibliografia

Angelini, A., & Pizzuto, P., (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Franco Angeli.

Aristarchi, A. Q., & Galardi, A., (2002). *Lo sviluppo delle competenze. Il ciclo di vita*. Vita e Pensiero, p. 72.

Azzolini, A., & Chalambalachis, A., (2014). Gruppo Natura. In *Filosofare. Percorsi, esperienze, strumenti per la pratica educativa*. Ardebambini.

Bardulla, E., (2006). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Anicia.

Biggeri, M., & Santi, M., (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13 (3), pp. 373-395. Doi:10.1080/19452829.2012.694858

Birbes, C., (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. PensaMultimedia.

Birbes C., (2017). *Trame di sostenibilità: Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano responsabilità sociale*, (a cura di) Cristina Birbes. Pensa MultiMedia.

Bonelli, C., (2006). *Philosophy for Children: fare filosofia non solo con i bambini*. In *Comunicazione filosofica*, n. 12.

Bonichini, S., (2002). *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*. Carocci.

Bornatici, S., et. al., (2018). *Ripartire dai bambini: nuovi scenari per un'educazione sostenibile*, (a cura di) Bornatici S., Fontani E., Lichene C., Educazione terra natura. Zeroseiup.

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

Bruner J., (2001). *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli

Brundtland, G. H., (1987). Report of the World Commission on *Environment and Development: Our Common Future*, p. 62.

Bruzzone, D., (2002). *Il dialogo*, in L. Guasti (a cura di), *Apprendimento e insegnamento, saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, p. 272.

Buccolo, M., & Allodola, V.F., (2022). *Lo Sviluppo Sostenibile nel nuovo curriculum di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria Sustainable Development in the new Civic Education curriculum: an educational experience in Primary school*. Doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21_34

Caimi, L., (2006). *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*. Vita e pensiero.

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

Carraro C., & Mazzai A., (2015). *Il clima che cambia – Non solo un problema ambientale*. Il Mulino.

Cesaretti, G. P., (2011). L'approccio della Fondazione Simone Cesaretti ai temi della sostenibilità dello sviluppo umano in *Rivista di studi sulla sostenibilita'*. 1, pp 11-13. Doi:10.3280/RISS2011-001003

Chiari, G., (1995). *Le dimensioni sociologiche del processo di insegnamento/apprendimento*, in Ceccatelli Guerrieri, G., (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*. Vita e Pensiero, pp. 139-140.

Cosentino, A., (1991). *La "comunità di ricerca" come modello di comunicazione educativa*, in Bollettino della società italiana, n. 142/1991.

Cosentino, A., (1995). *La "Philosophy for Children" come progetto educativo*, in De Rose M., *Filosofia e ricerca didattica. Proposte e nuovi itinerari formativi*. IRRSAE, n. 25, p. 42.

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

Cosentino, A., (2005). *La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva*, (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, Liguori, p.14.

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

Cosentino A., (2017). *Bambini filosofi. Infanzia*.

Dato, D., et. al., (2018). *Formare ecologicamente: riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*. Zeroseiup.

Delors J., (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Tr it. Armando.

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

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

Di Masi, D., & Santi, M., (2012). Poli Sofia: a P4C curriculum for citizenship education, in M. Santi and S. Oliverio (Eds), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*. Liguori, pp. 151–167.

Doerrfeld, C., (2020). *Ascolta, Il castoro*.

Dodds, F., et. al., (2014). *The Plain Language Guide to Rio+20*. New World Frontiers.

EEA (European Environment Agency – Agenzia Europea dell'Ambiente), (2017). *Climate change impacts and vulnerability in Europe 2016 – An indicator-based report*.

Evangelista, M., (2010). *Saremo alberi*. Artebambini.

Ferri, G., & Mariani, A., (2016). Palmisano, F., Peragine, V. (a cura di), *L'uomo e la natura: sostenibilità sociale e ambientale*. Studium.

Fucecchi A., (2019). *Agenda 2030: una sfida per la scuola: obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Scholé.

Fukuda-Parr, et. al., (2018). Leaving No One Behind as a Site of Contestation and Reinterpretation, *Journal of Globalization and Development*. 9(2), pp. 20180037. Doi:10.1515/jgd-2018-0037

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

Gattico, E., (2001). *Per un'analisi approfondita della teoria stadiale di Piaget*. In Jean Piaget, Bruno Mondadori.

Giovanconi, E., & Fabietti, G., (2014). La sfida della sostenibilità integrata, in *Equilibri, Rivista per lo sviluppo sostenibile*, 2, pp. 371-380. Doi:10.1406/77719

Guerra M., (2015). *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, (a cura di) Guerra M., Presentazione di Cheryl Charles, Educazione e politiche della bellezza. Angeli.

Harperr C., & Snowden M., (2017). *Environment and Society. Human Perspectives on Environmental Issues*. Sixth Edition.

Huckle J., & Sterling S., (1996). Education for Sustainability. Earthscan Publications. p. 73.

Iavarone M.L., et. al., (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Pensa Multimedia.

ICLEI - Local Governments for Sustainability, (2021). *ICLEI in the Urban Era: Our Vision for a Sustainable Urban World*. Bonn.

Işıklar, S., & Abalı-Öztürk, Y., (2022). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem-solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), pp. 130-142.

Doi.org/10.33200/ijcer.942575

Johnson, W., (1995). *Discipleship or Pilgrimage: The Educator's Quest for Philosophy*. State University of New York press, pp. 122-123.

Karadag, F., & Demirtas, V., (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children, *Education and Science*, (June), pp. 1–22. Doi: 10.15390/EB.2018.7268.

Kennedy, D., & Vansielegem, N. (2012). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?. In *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. Wiley Blackwell, pp. 3.

Kennedy D., (2022). *Doing philosophy with young children: theory, practice, and resources*. *Early Child Development and Care*, 192(1). Doi:10.1080/03004430.2020.1743699

Kohan, W., (2018). In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy, and Education. *Educational Theory*. 68, pp.555-560. Doi:10.1111/edth.12333

Künzli D. C., et. al., (2008). *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire*. BLK Tranfer-21.

Lee, S., (2008). *L'onda*, Corraini.

Lipman, M., (1988). *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*. In Bollettino SFI, n. 135/88 (Reprinted in A. Cosentino, (Ed.), *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia* (1991-2001). Liguori.

Lipman M., et. al., (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery* (a cura di) Ann Margaret Sharp and Ronald F. Reed; with sources and references by Matthew Lipman. Temple University Press.

Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17–39.

Lipman, M., (1995). *Moral Education higher-order Thinking and Philosophy for Children*, in Early Child Development and Care, vol. 107, pp.61-70. Overseas Publishers Association.

Lipman, M., (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press, pp. 3-116.

Lipman, M., (1999). *L'ospedale delle bambole*, (a cura di) Sharp A. M., adattamento cura e traduzione di Maura Striano. Liguori.

Lipman, M., (1998). *Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program*, in "The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas", vol. 71, pp. 277-280.

Lipman, M., (2000). *Stupirsi di fronte al mondo. ragionare sulla natura*. Manuale di Kio & Gus. Liguori.

Lipman, M., (2003). *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Mass.

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

Lipman, M., (2008). *A life, Teaching, Thinking*. Institute for the advancement of Philosophy for Children. p.20.

Loiodice, I., (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1).

Luise, D., (2019). *Proposte per l'educazione alla sostenibilità*, Laboratorio Educazione Ambientale.

Macquarie, J., & Comp. Envtl. L., (2013). Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development: Is This the Future We Want.

Malavasi, P., (2006). *Cultura della legalità, coscienza ecologica, responsabilità educativa* in Caimi, L., (2006) *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*. Vita e pensiero.

Malavasi, P., (a cura di) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Vita e Pensiero.

Malavasi, P., (2018). Editoriale. *Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-13.

Martens, E., (1999). *Filosofare con i bambini: Un'introduzione alla filosofia*. Traduzione italiana a cura di Bollati Boringhieri, p. 62.

Mason, L., (1989). *Curricolo cognizione conoscenza* (a cura di) Lucia Mason, Clueb, Bologna.

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

MIUR. (2017b). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*.

MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Mortari, L., (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Franco Angeli.

Mulas, F., (2005). Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità, in *Phronesis. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche*, 4, pp 9-31.

Natalini A., (2021). *Environmental education and sustainability: an analysis of the relationship between pedagogy and nature in italian and international documents*, *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(2).

Nota, L., et. al. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. CLEUP.

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

Oliverio, S., & Striano, M., (2018). Introduzione. Rifletter (si) cosmopoliticamente nel mondo. Prospettive pedagogiche. *Educational Reflective Practices*, (2017/2).

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale.

Passafaro P., et. al., (2010). *I bambini e l'ecologia Aspetti psicologici dell'educazione ambientale*, Carrocci Editore.

Peirce, C.S., (1984). *Il fissarsi della credenza*, in C. S. Peirce, *Le leggi dell'ipotesi*. Bompiani, pp. 91-99.

Phillips C., (2011), *The efficacy of the lipmanian approach to teaching philosophy for children*, *Childhood & Philosophy*, 7(13).
Doi:10.12957/childphilo.2011.20576

Riva, M. G., (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 16(1).

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

Ruzzante G., (2016). "La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva", in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*.

Santi, M., (1991). *Una conversazione con Matthew Lipman*. In A., Cosentino, *Filosofia e formazione: 10 anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)*. Liguori editore, p. 55.

Santi M., et al., (1994). *Ambiente apprendimento conoscenza: contesti per costruire saperi a scuola*, (a cura di) Mason L., Santi, M., Ajello A. M., et al. *Formazione ed aggiornamento*. Tredici.

Santi M., (1995). *Ragionare con il discorso*, cit.; C. Pontecorvo, (2005). *Discorso e apprendimento*. Carocci.

Santi M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, (a cura di) Santi M. Liguori.

Santi M., (2006a). *Costruire comunità di integrazione in classe. Infanzia e Primaria: professione insegnante*. Ed. Pensa Multimedia.

Santi M., (2006b). *Democrazia e ricerca: l'internalizzazione di regole collaborative entro la "comunità di discorso"*, in "La ricerca didattica per la

formazione degli insegnanti”, Atti del V Convegno scientifico SIRD, a cura di G. Domenici. Monoli.

Santi, M., (2006c). La "comunità di ricerca filosofica" come luogo di pratica filosofica: La proposta della Philosophy for Children. In C. Brentari, et al. (Eds.), *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Mondadori, pp. 187.

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

Santi, M., (2007). *Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse*, in D. Camhy (Ed.) *Philosophical Foundations of Innovative Learning*. Academia Verlag, pp. 110-123.

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

Santi, M., & Oliverio S., (a cura di) (2016). *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*. Liguori.

Santi M., (2017). *Dieci “buone ragioni” per riportare il pensiero a scuola*, in *Infanzia* n. 1, 32-37.

Scarpini M., (2020). *Possible connections between the Montessori method and philosophy for children*, *Childhood and Philosophy*, 16. Doi:10.12957/CHILDPHILO.2020.46784

Scott W., & Gough S., (2003). *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*, Routledge Falmer.

Sen, A., (2010). Sviluppo sostenibile e responsabilità. *il Mulino*, 59(4), pp. 554-566. Doi: 10.1402/32405.

Sharp A.M., (1995). *Philosophy for children and the development of ethical values*, *Early Child Development and Care*, 107(1).

Sharp A. M., (2000). *Dare senso al mio mondo. Manuale – L’ospedale delle bambole*. Liguori.

Silvestri, M., (2015). *Sviluppo sostenibile: un problema di definizione*. *Gentes*, 2(2), 1-5.

Stockholm Declaration on the Human Environment, (1972). *In Report of the United Nations Conference on the Human Environment*, A/CONF. 48/14, 2(1).

Striano, M., (2000a). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Pensa Multimedia, p. 20.

Striano, M., (2000b). *Quando il pensiero si racconta*. Meltemi.

Striano, M., (2002). *La filosofia come educazione del pensiero*. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman, in A., Cosentino, (a cura di) *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Liguori editore.

Tassi, R., (1991). *Itinerari pedagogici del '900*. Zanichelli, pp. 379-382.

Terlizzi T., (2010). *Didattica del nido d'infanzia*. Junior.

Toennies, F., (1979). *Comunità e società*, Edizioni di Comunità. Laterza.

Ulivieri, S., (a cura di) (2018). *Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali*. In S. Ulivieri. *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. PensaMultimedia, pp.13-22.

UE. (2001). *Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-making and Access to Justice in Environmental Matters*.

UNESCO. (2007). *Philosophy: A school of freedom. Teaching Philosophy and learning to Philosophize*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2017b). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. Obiettivi di apprendimento, 2017, tr.it, a cura del Centro per l'UNESCO di Torino.

UNITED NATIONS. (1992). *United Nations Conference on Environment and Development* (U.N.C.E.D.) o "Summit della Terra" svoltasi a Rio de Janeiro nel 1992. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427 - Development and International Cooperation. *Environment*.

UNITED NATIONS. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427 - Development and International Cooperation. *Environment*.

UNITED NATION. (2012). *The Future We Want*, A/CONF.216/L.1.

UNITED NATIONS. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1.

Vansieleghem, N., Kennedy, D., (2011). What is Philosophy *for* Children, What is Philosophy *with* Children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45, pp. 171-182. Doi:10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x

Velasco Moreno C., (2021). *Filosofía para niños: un reto para la educación ética y en valores*, Haser, (12). Doi:10.12795/haser/2021.i12.01

Vinciguerra, M., (2012). *Pedagogia e filosofia per bambini*. La Scuola, p. 97, 108.

Zanato Orlandini O. (2006). Educazione, sostenibilità, competenze degli insegnanti, in Zanato Orlandini O. (a cura di) *Percorsi nella professione docente. Innovazione formativa e didattica*. Pensa Multimedia, pp. 39-58.

Zorzi, E., & Santi, M., (2020). Improvising inquiry in the community: the teacher profile. *Childhood and Philosophy*, 16(36), pp.1-17.

Zupi M., (2014). Guardare al futuro (con un occhio al presente). La sostenibilità: significati, idee e sfide in Oxfam, in “Diritto alla pace per un mondo sostenibile - XVIII Meeting sui diritti umani”.

Sitografia

ASviS. <https://asvis.it/>

ASviS. (2016). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.
https://asvis.it/public/asvis/files/ASviS_RAPPORTO2016.pdf

ASviS. (2019a). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.
https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/REPORT_ASviS_2019.pdf

ASviS. (2019b). *L'Agenda urbana per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi e Proposte*.
https://asvis.it/public/asvis/files/Agenda_Urbana_2019_1_.pdf

ASviS. (2020). *L'Agenda 2030 dell'Onu e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.
[https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Fatti %26 Cifre 2020.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Fatti_%26_Cifre_2020.pdf)

European Commission. (2022). *Environment action Programme to 2030*.

https://environment.ec.europa.eu/strategy/environment-action-programme-2030_en

Chistolini, S. (2021). *Outdoor education ed opportunità formative all'Università degli Studi Roma Tre. Creazione del polo al Nord Italia tra passione e ricerca scientifica*. TELLUS. <http://hdl.handle.net/11590/391290>

CRIF- P4C. <https://www.filosofare.org/crif-p4c/>

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

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

Governo italiano. <https://www.interno.gov.it/it>

ICPIC. <https://www.icpic.org/>

Jeffrey D. et. al., (2022). *Sustainable Development Report 2022. From Crisis to Sustainable Development: the SDGs as Roadmap to 2030 and Beyond*.
<https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2022/2022-sustainable-development-report.pdf>

MATTM (Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare). (2014). *Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile, 2014*.
https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <https://indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>

ONU, (1987). *Brundtland report*. ONU.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

ONU. (2015a). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, pp.1-35.
<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

ONU. (2015b). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, pp. 1-41.
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

SDG Compass, (2015). *The guide for business action on the SDGs*.
https://sdgcompass.org/wp-content/uploads/2015/12/019104_SDG_Compass_Guide_2015.pdf

Shipman, V., (1983). New Jersey Test of Reasoning Skills Answer Key. *Test of Reasoning Skills*. 1.
https://digitalcommons.montclair.edu/iapc_nj_test_reasoningskills/1

Stapp B., W., (1969). *The Concept of Environmental Education*, Environmental Education The World Commission on Environment and Development, Our common future, Oxford, Oxford University.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.

UNESCO. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216606>

UNESCO. (2017a). <https://www.unesco.it/it/TemiInEvidenza/Detail/22>

UNESCO. (2017b). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

UNESCO. (2021). *Education for sustainable development final*.
https://en.unesco.org/sites/default/files/education_for_sustainable_development_final_-_january_2021_1.pdf

Sommario figure

Figura 1: Le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile	63
Figura 2: i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile.....	69
Figura 3: Albo illustrato <i>Ascolta</i> , di Cori Doerrfeld (2020).....	107
Figura 4: <i>L'ospedale delle bambole</i> di Ann Margaret Sharp	111
Figura 5: Silent book <i>L'onda</i> di Suzy Lee (2008)	117
Figura 6: <i>Kio e Gus</i> di Matthew Lipman.....	120
Figura 7: Albo illustrato <i>Saremo Alberi</i> di Mauro L. Evangelista.....	124
Figura 8: <i>Kio e Gus</i> di Matthew Lipman.....	126
Figura 9: <i>Kio e Gus</i> di Matthew Lipman.....	130

Ringraziamenti

Il lavoro svolto per scrivere la presente tesi di laurea è stato estremamente stimolante, poiché mi ha permesso di avvicinarmi e analizzare temi di forte interesse. Alla sua riuscita è stato sicuramente fondamentale il contributo di numerose persone che mi hanno offerto il loro prezioso supporto.

Ringrazio la Professoressa Alessandra Cavallo che ha acconsentito ad essere la mia relatrice di tesi e che, grazie alla sua dedizione e passione, mi ha coinvolta suscitando in me una forte curiosità verso la metodologia della Philosophy for Children, accompagnandomi in questa importantissima fase della mia vita. Infine, un ringraziamento va alla mia famiglia e in particolare ai miei genitori, senza i quali non sarei arrivata fin qui, che sono sempre stati al mio fianco in questi anni di studio, spronandomi e supportandomi.