

Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva

Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children

Valerio Ferrero

Abstract – *The pedagogical reflection that is articulated in this essay starts from the idea that learning must be an active construction by learners. Specifically, it is necessary that pupils acquire both disciplinary contents and transversal skills that allow them to exercise an active and aware citizenship. Dialogue appears to be the educational tool to act in this perspective, since it is an inclusive platform that allows the democratic participation of all in the learning process and an interactive relationship with knowledge. The contributions of the pedagogies of word and dialogue and the curriculum of Philosophy for Children developed by Matthew Lipman open to reflection on how dialogue can be engaged in daily practice, through a transformation of the usual educational setting and a change in the role of the teacher, who becomes facilitator of the heuristic path.*

Riassunto – *La riflessione pedagogica che si articola in questo saggio prende le mosse dall'idea che l'apprendimento debba essere una costruzione attiva da parte dei soggetti in formazione. Nello specifico, occorre che alunne e alunni acquisiscano sia saperi disciplinari sia competenze trasversali che permettano loro di esercitare una cittadinanza attiva e consapevole. Il dialogo appare lo strumento educativo per agire in questa prospettiva, poiché è una piattaforma inclusiva che permette la partecipazione democratica di tutte e tutti al processo di apprendimento e una relazione interattiva con la conoscenza. I contributi delle pedagogie della parola e del dialogo e il curriculum della Philosophy for Children elaborato da Matthew Lipman aprono alla riflessione su come innestare il dialogo nella pratica quotidiana, attraverso una trasformazione del consueto setting formativo e un cambiamento del ruolo dell'insegnante, che diviene facilitatore o facilitatrice del percorso euristico.*

Keywords – *dialogue, pedagogy, Philosophy for Children, democracy, equity*

Parole chiave – *dialogo, pedagogia, Philosophy for Children, democrazia, equità*

Valerio Ferrero è Dottore magistrale in Scienze della Formazione Primaria e Docente di scuola primaria; ha collaborato a ricerche su equità scolastica e *Philosophy for Children*. È membro attivo del CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) e *Teacher Expert in P4C*. Tra le sue pubblicazioni: *Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno* (in “Il Nodo. Per una pedagogia della persona”, 2020); *La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria* (in “Stadium Educationis”, 2020, in coll. con Anna Granata); *Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica* (in “Civitas Educationis. Education, Politics and Culture”, 2021, in coll. con Fabio Mulas); *Elicitare il gusto della scrittura attraverso la rivista di classe* (in “Orientamenti Pedagogici”, 2021).

1. Introduzione: la scuola come luogo in cui imparare insieme

Porre alunne e alunni al centro della scena educativa superando una didattica trasmissiva e compilativa in favore di approcci laboratoriali in cui l'apprendimento avvenga per scoperta rappresenta sempre più un'urgenza, per altro espressa in numerosi documenti di indirizzo italiani ed europei¹. Imparare è un processo interattivo in cui studentesse e studenti costruiscono insieme sapere grazie a condivisione e negoziazione di significati; in questa prospettiva, l'insegnante da depositaria o depositario di una conoscenza immutabile diviene alleata o alleato di allieve e allievi nel processo di scoperta che permette l'apprendimento. La scuola è dunque un luogo in cui imparare insieme: le diversità tra idee, esperienze, vissuti diviene apprendimento comune.

Il dialogo in classe, tra ragazzi e ragazze e tra loro e l'insegnante, si qualifica come la via operativa per dar concretezza alle precedenti riflessioni pedagogiche ed è uno strumento utile a co-costruire conoscenza, rendendo alunne e alunni via via più consapevoli dei loro pensieri. Si tratta di attuare una didattica del domandare e della ricerca: non c'è un contenuto culturale da assimilare, ma un interrogativo che dà avvio al processo euristico in una classe che diviene comunità di ricerca e in cui l'insegnante è una *prima* o un *primus inter pares*, un facilitatore o una facilitatrice che svolge un'azione maieutica facendo emergere i pensieri e i punti di vista di tutte e tutti.

Diverse esperienze di carattere pedagogico dimostrano l'importanza del dialogo e della parola come strumenti non solo di apprendimento, ma soprattutto di emancipazione sociale. Don Lorenzo Milani, Paulo Freire, Danilo Dolci, Martin Buber, seppur in contesti diversi, hanno sottolineato la crucialità di una concezione relazionale del processo di apprendimento e di accesso alla cultura da parte dell'individuo. Non si tratta di trasmettere a ragazze e ragazzi pacchetti di conoscenza dati a priori e immutabili, bensì di farli entrare in relazione dialogica con il sapere: l'acquisizione della lingua e del linguaggio, infatti, rappresenta una via essenziale per la partecipazione alla vita democratica, poiché la persona realizza se stessa solo se è capace di esprimersi tramite il dialogo con gli altri.

A partire sia da emergenze educative analoghe sia dalla necessità di educare al pensiero complesso, Matthew Lipman ha elaborato il curricolo della *Philosophy for Children*. Si tratta di una proposta educativa e didattica grazie a cui le classi si trasformano in comunità di ricerca filosofiche e la filosofia non è intesa come disciplina, ma come *habitus* di ricerca e *cemento* capace di unire tutti gli ambiti del sapere. Il dialogo assume qui un ruolo essenziale, poiché permette a ognuno di mettere in gioco le proprie convinzioni, esprimere le proprie idee confrontandole con quelle altrui e, grazie a cognizione condivisa, negoziazione sociale e condivisione di significati, si co-costruisce e si rinnova il sapere.

¹ I documenti emanati dal MIUR nel 2018 (*Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*) e nel 2012 (*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*) e dalla Commissione Europea nel 2018 (*Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave e all'apprendimento permanente*) esprimono questa necessità.

Questo saggio mira a far emergere il valore educativo e didattico del dialogo come strumento di accesso al sapere e co-costruzione della conoscenza, mostrando la stretta connessione tra pedagogie della parola e del dialogo e *Philosophy for Children* sul piano di presupposti teorici, applicazioni operative e traguardi riferiti a giustizia e inclusione sociale ed esercizio della cittadinanza. In questo senso, l'idea di democrazia funge da collante tra esperienze che, pur nate in contesti e da esigenze differenti, riconoscono la necessità che l'incontro tra discenti e contenuti culturali si colori di vivacità e curiosità, motivando alunne e alunni ad approfondire tematiche apparentemente lontane da loro partendo da pre-conoscenze e saperi che solitamente la scuola tende a dimenticare.

2. Oltre l'educazione depositaria. Dialogare per co-costruire conoscenza e democrazia

L'idea di sapere non come contenuto da trasmettere asetticamente a studentesse e studenti impegnati ad assimilarlo acriticamente ma come "vuoto da aprire"² è fondante rispetto a una visione di scuola come comunità in cui alunne e alunni sono protagonisti attivi del loro percorso di crescita e apprendimento. Già Bruner vedeva la classe come "sottocomunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha un compito di orchestrazione"³. In questa prospettiva, le pedagogie del dialogo e della parola forniscono un apporto cruciale: personalità come don Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Paulo Freire, Ferdinand Ebner e Martin Buber hanno sottolineato la componente relazionale della trasmissione culturale, che non può essere unidirezionale e si basa sul "possesso del linguaggio come via di partecipazione alla vita democratica: la persona realizza se stessa solo se può esprimersi e dialogare con gli altri"⁴.

Le pedagogie della parola, più specificamente, si caratterizzano per l'attenzione "attribuita al linguaggio e alla parola, al significato, in particolare, della parola umana, al rapporto tra parola e discorso, all'interazione tra padronanza dello strumento linguistico e società democratica e, dunque, all'idea stessa che l'umano si manifesti soprattutto attraverso la parola"⁵. Ogni soggetto ha qualcosa da dare (e da dire) ad altre e altri: valorizzando la parola come mezzo di conoscenza e ponte di significati condivisi è possibile promuovere il dialogo tra saperi e culture differenti, agendo sia sul piano dell'acquisizione di contenuti culturali tramite un processo in cui l'apprendente è protagonista attivo sia sul versante dell'educazione a una cittadinanza democratica.

Paulo Freire, animatore di attività di alfabetizzazione tra *as camponesas* e *os camponeses* del Brasile (dove poi il *Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra* riprese la sua opera pedagogica vedendo l'educazione e la scuola come i mezzi per raggiungere la libertà)⁶ e in seguito incaricato di predisporre percorsi educativi analoghi in territori svantaggiati,

² M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 43.

³ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2011, p. 35.

⁴ A. Granata, *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2018, p. 82.

⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico* (Nuova ed. riveduta e ampliata), Brescia, La Scuola, 2012, p. 280.

⁶ A. M. Baldo, E. E. B. Garcia, *Pedagogia do MST: uma construção com a presença de Paulo Freire*, in "Revista Estudos Aplicados em Educação", 6(11), 2021, pp. 153-167.

ha sviluppato la propria concezione educativa secondo tre assi portanti, ossia alfabetizzazione, coscientizzazione e liberazione⁷. Questi tre momenti, da non vedere in successione lineare, si articolano grazie alla dialettica e, dunque, alla parola. Per Freire, infatti, l'alfabetizzazione non è semplicemente l'acquisizione di abilità strumentali come leggere e scrivere, bensì la trasformazione del soggetto in biografo della propria storia; questo può avvenire solo mediante la presa di consapevolezza rispetto al proprio vissuto che, per quanto riguarda le persone di cui Freire si prese cura con la propria azione educativa, ha a che fare soprattutto con sofferenze e ingiustizie. Tramite la coscientizzazione, ossia la presa di coscienza rispetto alla propria condizione di oppressione, può avvenire la liberazione da ogni forma di dipendenza, dalla colonizzazione delle coscienze e dall'illusione della libertà⁸.

L'educazione, secondo quanto enucleato fin qui, è soprattutto *parola*, intesa come conquista personale e strumento di valorizzazione della persona come soggetto e non oggetto⁹. L'insegnante, in un modello educativo così delineato, è un intellettuale trasformativo che, grazie alla parola *liberatrice* e *generatrice*, costruisce una relazione di reciprocità con alunne e alunni capace di far loro vivere un'esperienza in cui siano soggetti, esseri sociali storici in grado di trasformare i contesti in cui vivono¹⁰. In definitiva, insegnare non significa trasferire conoscenza, bensì creare le condizioni affinché il sapere sia co-costruito e studentesse e studenti si riconoscano come artefici della propria attività conoscitiva. Del resto, secondo Freire, la cultura è "l'apporto che l'uomo dà alla natura" e "il risultato dell'attività umana, dello sforzo creatore e ricercatore dell'uomo, del suo lavoro per trasformare e per stabilire rapporti con gli altri uomini"¹¹.

Don Lorenzo Milani, d'altro canto, fondò fortunate scuole popolari in cui erano utilizzate strategie educative e approcci didattici differenti rispetto a quelli tradizionali¹². Dopo aver fondato a Calenzano una scuola serale per operai e contadini e aver preso posizione contro le disuguaglianze sociali con decisione¹³, fu trasferito a Barbiana, dove visse l'esperienza forse più significativa: qui allestì una scuola popolare con l'intento di garantire l'istruzione obbligatoria a ragazze e ragazzi di uno sperduto villaggio di montagna, all'epoca non raggiungibile da altre possibilità educative e divenuta nota in seguito alla pubblicazione del volume *Lettera a una professoressa* nel 1967. Il libro, scritto in maniera collettiva con i ragazzi e le ragazze¹⁴ della scuola, funge da denuncia rispetto alle ottusità e alle arretratezze del sistema scolastico dell'epoca, che

⁷ V. Altomare, *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*, Villa Verucchio (RN), Pazzini, 2009.

⁸ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* (Nuova ed.), Torino, Gruppo Abele, 2018.

⁹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014.

¹⁰ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 2016.

¹¹ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, Roma, AVE, 1974, p. 55.

¹² G. Catti (a cura di), *Don Milani e la pace*, Torino, Gruppo Abele, 1988.

¹³ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Firenze, LEF, 1958.

¹⁴ Negli anni in cui la scuola di Barbiana fu attiva sotto la guida di don Milani, infatti, furono nove le ragazze che studiarono lì (cfr. S. Passerotti, *Le ragazze di Barbiana. La scuola al femminile di Don Milani*, Firenze, LEF, 2019.).

ignora le esigenze, la lingua e la cultura dei figli di contadini e operai (i *Gianni*) e valorizza soltanto i saperi dei figli dei ricchi (i *Pierini*)¹⁵.

Il punto forte dell'esperienza didattica di don Milani è costituito dal rilievo centrale dato all'uso della parola come strumento essenziale di emancipazione e partecipazione alla vita della società e della comunità a cui si appartiene. Grazie al metodo di Don Milani, chi ha frequentato la scuola di Barbiana ha compreso la centralità dello strumento linguistico nella formazione dell'uomo e del cittadino. Secondo Don Milani bisogna insegnare alle classi popolari a *dominare la parola* in modo da perseguire l'uguaglianza sociale. Egli afferma che la lingua è creata e continuamente trasformata dai ceti popolari, mentre i ceti sociali più elevati vogliono cristallizzarla per poter affermare la loro superiorità sui ceti inferiori. I ceti popolari hanno un *deficit* linguistico che impedisce loro di partecipare in modo attivo e costruttivo alla vita sociale e politica della comunità¹⁶. Lo *status* sociale condiziona la lingua, che rafforza le differenze sociali, ed è compito della scuola, ancora oggi, arginare queste disuguaglianze agendo in nome dell'equità, come del resto sancisce l'articolo 34 della nostra Carta costituzionale¹⁷. Occorre dunque guidare tutte e tutti all'uso di uno strumento linguistico più ricco e potente, allargando così le possibilità di partecipazione alla vita comunitaria: in questa prospettiva, la parola e il dialogo sono piattaforme utili a porre in relazione le persone, le loro culture e i loro saperi, così che ognuno possa imparare da altre e altri attraverso un confronto dialettico capace di rinnovare la conoscenza e renderla multiprospettica.

Le pedagogie del dialogo, poi, si sono sviluppate in un contesto analogo a quelle della parola, talvolta identificandosi con queste, poiché secondo ambedue l'educazione si compie attraverso un processo relazionale intersoggettivo¹⁸. In questo senso, assume un'importanza cruciale quella relazione generativa che prende forma all'interno dell'agire educativo tra ragazze e ragazzi e tra loro e l'insegnante: nessuno può costruire sapere in solitudine, dunque è necessario strutturare ambienti di apprendimento che favoriscano relazioni *face to face*, così da facilitare una comunicazione autentica tra soggetti, poiché è nell'esperienza della reciprocità favorita dal dialogo che si può rinnovare la conoscenza facendola propria.

Ferdinand Ebner, filosofo austriaco, sottolinea l'importanza umanizzante della parola e del dialogo¹⁹: quest'ultimo permette alla persona di comunicare e rinnovare la propria dimensione interiore grazie al confronto con l'altro, superando un'individualità paragonata dal filosofo alla *muraglia cinese*²⁰. Interessante è la distinzione tra categorie di parole (convenzionali e pneumatiche) e tipologie di dialogo, la prima riferita alla semplice socialità, la seconda all'autenticità dell'interazione interpersonale²¹. Anche il filosofo Martin Buber è autore di interessanti riflessioni

¹⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.

¹⁶ M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* (Nuova ed.), Roma, Carocci, 2013.

¹⁷ A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016.

¹⁸ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 285.

¹⁹ S. Zucal, *Ferdinand Ebner. La nostalgia della parola*, Brescia, Morcelliana, 1999.

²⁰ E. Ducci, *La parola nell'uomo. Spunti per una filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1983.

²¹ A. Bertoldi, *Il pensatore della parola. Ferdinand Ebner, filosofo dell'incontro*, Roma, Città Nuova, 2003.

su questo tema: il dialogo è la piattaforma di relazioni attive che permettono l'approdo a significati condivisi. Nello specifico, Buber definisce *dialogo autentico* la forma dialogica in cui "ciascuno dei partecipanti intende l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge loro con l'intenzione di far nascere una vivente reciprocità"²².

L'idea di dialogo come strumento per uscire dalla condizione di subalternità e rendere dunque operativo il concetto di democrazia caratterizza l'opera educativa e pedagogica di Danilo Dolci²³. Lasciata Trieste, si trasferì in un piccolo e povero paese della Sicilia e diede il via a una sperimentazione educativa conosciuta come maieutica reciproca²⁴: quasi in continuità con l'esperienza filosofica socratica, egli credeva in una concezione dialogica dell'educazione, capace di rinnovare il sapere che nell'attuale epoca della complessità non può essere preconstituito e cristallizzato. Nel distinguere la dimensione della trasmissione culturale da quella creativa, Dolci sostiene con forza che nessuna persona sia incapace di dar vita a un sapere e che una cultura è condivisa solo se è costruita collettivamente da tutte le attrici e tutti gli attori che fanno parte di una determinata comunità²⁵. Nei laboratori di maieutica reciproca da lui tenuti in Sicilia, la discussione collettiva poteva prendere corpo ed essere utile a capire come migliorare le condizioni di vita personali e comunitarie grazie al contributo di tutte e tutti; in questo contesto, era possibile vivere democrazia e relazioni paritetiche in cui l'insegnante non è un'autorità a cui obbedire con timore, ma un'alleata o un alleato nella costruzione del sapere e, più in generale, del proprio percorso di vita nell'ottica di una crescita integrale del soggetto.

Questa concezione di scuola e di educazione come strumento di trasformazione sociale ed emancipazione umana ha trovato diverse difficoltà di applicazione, come provano l'esilio di Paulo Freire, lo spostamento di don Milani a Barbiana e l'arresto di Danilo Dolci mentre guidava un gruppo di braccianti a lavorare nella Trazzera vecchia²⁶. Vedere nell'istituzione scolastica un mezzo per raggiungere quell'uguaglianza sostanziale espressa nel terzo articolo della nostra Costituzione, infatti, richiede un cambio di visione da parte sia della politica, che deve con coraggio immaginare soluzioni creative che rompano l'ordine costituito e siano capaci di innovare davvero la scuola agendo in una direzione inclusiva²⁷, sia di operatori e operatrici dell'educazione, poiché occorre rinnovare le pratiche didattiche accogliendo intelligenze e saperi, anche

²² M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo, 1993, p. 205.

²³ C. Benelli, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, Pisa, ETS, 2015.

²⁴ D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Milano, Sonda, 1988.

²⁵ D. Dolci, *La comunicazione di massa non esiste*, Latina, L'Argonauta, 1987.

²⁶ M. Aglieri, A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Milano, Franco Angeli, 2020.

²⁷ È convinzione diffusa che l'istituzione scolastica abbia una tendenza *gattopardesca*: pur attraversata da cambiamenti legislativi, strutturali e di indirizzo programmatico, sembra rimanere ferma nel tempo senza che ci siano mutamenti significativi in termini di prassi e approcci didattici (cfr. S. Papert, *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994; C. F. Ghizzoni, *La scuola secondaria in Italia nel dopoguerra fra istanze di rinnovamento e resistenze al cambiamento*, in M. Bocci, M. Busani (a cura di), *Towards 1968. Studenti cattolici nell'Europa occidentale degli anni Sessanta*, Roma, Studium, 2020, pp. 211-233; D. Novara, *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, Milano, BUR, 2018.).

non formali e informali, di cui ragazze e ragazzi sono portatrici e portatori²⁸. La sfida, anche in prospettiva interculturale, è riconoscere l'Altro come parte del Noi, prendendo coscienza delle micro-differenze che caratterizzano la nostra identità complessa grazie alla relazione e al dialogo con l'altro e costruendo sentieri culturali inesplorati²⁹.

Generalizzando in qualche modo il pensiero degli autori sopra analizzati, appare evidente che il dialogo rappresenta il sostegno epistemologico del processo educativo, costituendo una dimensione insostituibile della condizione umana. In contesti diversi e in risposta a situazioni ed emergenze educative differenti, i pedagogisti del dialogo e della parola sostengono che il processo di insegnamento e apprendimento non debba essere unilaterale, poiché "la cultura non si trasmette: si può solo creare, con il contributo di tutti"³⁰ e tutte. Si tratta, in buona sostanza, di agire nella direzione di un'educazione fortemente connotata in termini di equità e giustizia sociale: la scuola dev'essere il volano per una società caratterizzata da uguali possibilità per ciascuno di esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione alla vita sociale della comunità a cui si appartiene. Il dialogo, in definitiva, è un potente strumento educativo capace di raggiungere l'obiettivo sopra esplicitato, poiché fa vivere ad alunne e alunni un'esperienza sociale in cui tutte e tutti hanno un ruolo attivo e sono protagonisti di un processo di co-costruzione del sapere e rinnovamento della cultura, imparando a rispettare l'altro e il suo valore.

3. La prospettiva della *Philosophy for Children*. Il dialogo come ricerca

Se le esperienze delle pedagogie del dialogo e della parola nascono da emergenze sociali presenti sul territorio, la *Philosophy for Children* ha una genesi differente: Matthew Lipman, professore alla Columbia University, elaborò questo curricolo negli anni Settanta insieme ad Ann Margaret Sharp dopo aver osservato le difficoltà di studentesse e studenti sul piano della logica e dell'argomentazione³¹. Il curricolo, composto da racconti appositamente elaborati da Lipman per specifiche fasce d'età capaci di dare avvio a una riflessione rispetto a specifiche tematiche di spessore filosofico che hanno a che fare, ad esempio, con l'ontologia, l'etica, la filosofia del linguaggio³², ha come scopo educare al pensiero complesso attraverso il dialogo in una classe che si trasforma in comunità di ricerca filosofica. A caratterizzare questa pratica è dunque lo specifico filosofico, inteso come attitudine alla ricerca.

Dal punto di vista teorico, il curricolo è sostenuto da precipue concezioni filosofiche e pedagogiche³³. Lipman mutua da Socrate la concezione di filosofia come esercizio dialogico, di

²⁸ I. Pescarmona, *L'innovazione educativa tra entusiasmo e fatica. Un'etnografia dell'apprendimento cooperativo*, Roma, CISU, 2012.

²⁹ I. Pescarmona, *Quando l'altro fa parte del noi*, in "Pedagogika.it", 19(4), 2015, pp. 54-56.

³⁰ A. Granata, *La ricerca dell'altro*, cit., p. 88.

³¹ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano-Udine, Mimesis, 2018.

³² V. Waksam, W. Kohan, M. Santi (a cura di), *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*, Napoli, Liguori, 2013.

³³ M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Napoli, Liguori, 2005.

maieutica e, come Platone, crede che il fine dell'educazione sia la formazione del buon cittadino. Da Dewey deriva l'idea di educazione come piattaforma per sperimentare la convivenza democratica: la democrazia, sia per Dewey sia per Lipman, è un ideale di vita sociale a cui tutto il genere umano dovrebbe tendere. Il nesso tra filosofia, educazione e democrazia si ritrova nella loro identificazione come forme sociali di ricerca che si alimentano e si potenziano vicendevolmente e si esplicano all'interno di una comunità di ricerca, concetto essenziale per la *Philosophy for Children* con cui Dewey definisce la scuola e che è elemento fondante del pensiero filosofico di Peirce. Cruciale è poi l'influenza di Bruner, secondo cui il processo di ricerca porta alla strutturazione condivisa di significati tramite cui orientarsi nella realtà. Importante è l'influenza di Vygotskij: i processi sociali sono alla base del processo d'apprendimento, dunque la relazione altro non è che lo spazio dello sviluppo prossimale realizzato attraverso la parola.

Ogni sessione di *Philosophy for Children* ha una struttura ben definita³⁴: in cerchio, si legge un testo stimolo tratto dal curriculum o a esso ispirato che elicitando domande. A partire da questi interrogativi si decide quali temi indagare; si avvia così il dialogo vero e proprio, durante cui i membri della comunità di ricerca filosofica esprimono le proprie idee in piena libertà in una sorta di argomentare collettivo. Si termina con un'autovalutazione, in cui si riflette in maniera metacognitiva sulle modalità di ricerca e di dialogo. Questa struttura facilita l'inclusione di tutti i membri in termini di partecipazione attiva al processo dialogico, poiché non c'è una meta predeterminata da raggiungere e le idee, le opinioni e i punti di vista di ciascuno sono essenziali per il processo euristico collettivo³⁵.

Il dialogo filosofico è lo strumento di un'incessante ricerca³⁶ anche grazie alle domande che via via emergono e aprono a spiragli inaspettati³⁷. Esso, del resto, "quando si fa esercizio di una ricerca comunitaria e pubblica", non è più "l'occasione per il semplice confronto (o scontro) delle diverse opinioni, non è più il luogo della difesa delle proprie certezze né quello dell'esposizione del già pensato", bensì "ci fa avanzare verso il non ancora pensato, ci fa navigare verso sempre nuove mete che appaiono all'orizzonte mentre andiamo avanti lungo un percorso che si definisce strada facendo, dà vita a un flusso di pensare comune simile a un fiume che si alimenta delle acque dei suoi affluenti senza confondere e far coincidere con esso il suo corso con nessuno di essi"³⁸.

La dimensione della comunità di ricerca filosofica appare dunque cruciale. Già i racconti di Lipman, che danno avvio alla sessione, sono utili a modellare in questa direzione la classe che si appresta ad avventurarsi nel dialogo filosofico. Una comunità di ricerca filosofica si caratterizza per inclusione, partecipazione, cognizione condivisa, relazioni faccia a faccia, ricerca di

³⁴ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

³⁵ V. Ferrero, *Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno*, in "Il Nodo. Per una pedagogia della persona", 24(50), 2020, pp. 167-177.

³⁶ C. Calliero, A. Galvagno, *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Perugia, Morlacchi, 2010.

³⁷ V. Ferrero, *Le domande per scoprire il mondo. Costruire sapere attraverso percorsi di Philosophy for Children nella scuola dell'infanzia*, in "Bambini", 37(6), 2021, pp. 68-71.

³⁸ A. Cosentino, *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*, Bologna, Diogene Multimedia, 2020, p. 15.

significato, sentimenti di solidarietà sociale, deliberazione, imparzialità, autonomia di pensiero, ragionevolezza³⁹. “La comunità di ricerca è per certi versi un apprendimento comune ed è, pertanto, un esempio del valore di un’esperienza condivisa” capace di far scoprire a quelle studentesse e “quegli studenti” per cui “ogni sorta di apprendimento deve avvenire in solitudine” che possono “utilizzare e trarre vantaggio anche dalle esperienze degli altri”⁴⁰ e delle altre. In questo senso, anche l’errore assume una nuova valenza e diviene stimolo per l’apprendimento⁴¹: esso è strumento indispensabile di ricerca, in quanto permette di rivedere le acquisizioni già ottenute e di meglio comprendere la natura di un problema escludendo elementi che non lo definiscono.

Come già anticipato in precedenza, il dialogo come inteso nel curriculum lipmaniano permette di educare al pensiero complesso nelle sue componenti critica, creativa e *caring*⁴². Il pensiero critico permette di utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento caratterizzato da ragionevolezza; in questo senso, è un processo utile a sviluppare un prodotto, dunque è pensiero applicato. Esso inoltre esprime responsabilità cognitiva, si qualifica come sensibile al contesto e facilita il buon giudizio. Il pensiero creativo è definibile come originale, produttivo, sperimentale, sorprendente; esso favorisce la problematicità. La creatività affonda le proprie radici nella natura, nella sua diversificazione e nell’amplificazione di se stessa, ma riguarda fortemente anche l’essere umano, per cui riveste un ruolo fondamentale per le attività di scoperta e invenzione. Altre caratteristiche peculiari di questa modalità di pensiero sono la spontaneità e l’intelligibilità. Il pensiero creativo è l’elemento minimo del giudizio particolare dell’opera di qualunque artista e, come tutti i giudizi, è un’espressione dell’individuo che giudica e una valutazione del suo mondo. In questo senso, sembra utile descrivere l’indagine filosofica mediante l’immagine dell’*anello che non tiene*⁴³: essa si riferisce alla meraviglia scaturita da imprevisto e ironia, poiché un’esperienza filosofica non è predefinita, si caratterizza per ragionamenti non normativi e non dogmatici. Il pensiero *caring*, poi, si estrinseca in operazioni cognitive come esplorare alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni e misurare differenze. Chi si prende cura deve continuamente trovare un equilibrio tra la parità ontologica che colloca tutte e tutti su uno stesso piano, la differenza di punti di vista e le sfumature percettive che derivano dalle nostre sensibilità emotive. La dimensione affettiva del pensiero *caring* è ciò che tecnicamente viene definito *caring about*: attraverso questa espressione viene descritto un sentimento d’affetto; esiste, però, anche il concetto di *caring for*, che riguarda il prendersi cura, il dare risposte ai bisogni dell’altro: in questo senso, il pensiero *caring* si qualifica come pensiero attivo, rivolto alla cura e alla conservazione di ciò che si ama. È in questa direzione che va visto il concetto di giudizio, inteso come espressione della persona che lo ha formulato e rappresentazione del suo mondo⁴⁴. Il pensiero *caring* “unisce il pensiero su ciò che è e il pensiero su ciò che deve essere”⁴⁵, dunque acquisisce valenza metacognitiva.

³⁹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

⁴⁰ Ivi, p. 108.

⁴¹ A. Granata, *Pedagogia delle diversità*, cit., p. 91.

⁴² M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 217-294.

⁴³ V. Ferrero, *Una via per l’inclusione*, cit. p. 174.

⁴⁴ M. Lewis, L. Michalson, *Children’s emotions and moods*, New York, Plenum Press, 1983.

⁴⁵ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 291.

Il dialogo all'interno di una classe che si ristrutturata in comunità di ricerca filosofica è un valido dispositivo per attuare una didattica disciplinare e per competenze capace di coinvolgere tutte le alunne e tutti gli alunni nell'avventura dell'apprendimento per scoperta⁴⁶. La *Philosophy for Children*, oltre all'acquisizione di abilità generali, come ragionare secondo la logica, percepire somiglianze sfuggevoli, scomporre in più parti un tutto, riunire parole o cose disposte in maniera casuale in un tutto coeso, spiegare come una situazione si sia potuta verificare, prevedere come si risolverà un processo, valutare, ricostruire⁴⁷, può promuovere una riflessione e un'analisi sui nuclei fondanti delle diverse discipline attraverso l'esercizio dialogico che, per altro, è utile a dar concretezza operativa al nuovo insegnamento dell'educazione civica: esso, qualificandosi come trasversale rispetto alle discipline, può trovare nel dialogo filosofico una cornice metodologica applicabile a tutti i campi del sapere⁴⁸.

Affinché la classe divenga una comunità di ricerca filosofica è necessario che l'insegnante assuma il ruolo di facilitatore o facilitatrice. In questa prospettiva, agisce per sottrazione, riuscendo a *liberare* le idee di alunne e alunni⁴⁹, che sentono di potersi esprimere in libertà tramite la parola. Il facilitatore o la facilitatrice segue le regole che la classe-comunità ha stabilito, valorizza ogni membro del gruppo e sollecita il dialogo facendo emergere contenuti condivisi dalla comunità. Sul modello socratico, è *maieuta* e *tafano*, evitando conformismi e omologazioni. Adottando uno stile informale (*posizione paritetica*), sollecita punti di vista stimolando elementi di contatto tra posizioni differenti (*funzione liberatrice*), fa sì che il dialogo sia caratterizzato da direzionalità, profondità, fluidità e rigore (*funzione epistemica*) e che la partecipazione al processo dialogico sia democratica (*funzione regolativa*)⁵⁰. Fa *scaffolding*, fornendo il sostegno necessario per l'apprendimento, e *fading*, riducendo via via il proprio intervento in favore dell'autoregolazione della comunità⁵¹. In buona sostanza, nella comunità di ricerca filosofica non c'è spazio per una didattica trasmissiva, ma attraverso l'indagine filosofica si dipanano i dubbi e si scoprono insieme nuovi orizzonti.

Nella pratica dialogico-filosofica di comunità di stampo lipmaniano è cruciale il riferimento alla democrazia, intesa come ideale di vita sociale e *habitus* per relazionarsi con gli altri e agire nella complessità⁵². La *Philosophy for Children* e, in generale, una didattica della comunità di ricerca a essa ispirata risultano utili in termini di educazione alla cittadinanza attiva, poiché si avviano "processi di dinamica di gruppo con potenzialità salvifiche per ragazzi" e ragazze "più

⁴⁶ C. Calliero, A. Galvagno, *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Torino, Loescher, 2019.

⁴⁷ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 179-216.

⁴⁸ V. Ferrero, F. Mulas, *Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica*, in "Civitas Educationis. Education, Politics, Culture", 10(1), 2021, pp. 163-178.

⁴⁹ A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori, 2011.

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

⁵¹ M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.

⁵² V. Ferrero, F. Mulas, *Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso percorsi di Philosophy for Children*, in "Scholé. Rivista di educazione e studi culturali", 59(2), 2021, pp. 91-102.

fragili e a rischio di esclusione sociale” ed è possibile “risolvere situazioni conflittuali o di bullismo”⁵³. L’idea di democrazia propria di questa pratica ha a che fare anche con una visione di scuola che vada nella direzione di superamento delle disuguaglianze⁵⁴, ponendo ogni alunna e ogni alunno nella condizione migliore per imparare ed esprimere il proprio potenziale.

4. Dialogare in classe. *Setting* formativo e relazionale e ruolo dell’insegnante

L’analisi dei diversi contributi offerti dagli autori delle pedagogie del dialogo e della parola e della prospettiva di dialogo nella comunità di ricerca filosofica propria della *Philosophy for Children* permette di comprendere quanto un’idea di educazione non depositaria ma basata sul ruolo attivo dei soggetti in apprendimento sia cruciale per costruire una società caratterizzata da democrazia, inclusione e pari opportunità per tutte e tutti. Del resto, già da più parti sono stati sottolineati punti di contatto tra pedagogie della parola e del dialogo e *Philosophy for Children*, sia da un punto di vista teorico⁵⁵ sia sul piano applicativo⁵⁶: rispondere ai peculiari bisogni di ognuno, riconoscerne i punti di forza e vedere ogni alunna e ogni alunno come soggetto capace di partecipare al processo euristico collettivo e al rinnovamento della cultura sono urgenze a cui è possibile rispondere con una didattica dialogica che si inserisca nel solco dei filoni fin qui tratteggiati. È chiaro che questo presupponga una destrutturazione e ristrutturazione del *setting* formativo in termini di spazi, tempi e modalità di relazione e comunicazione: non c’è il *programma* da portare a termine, ma la convinzione che i differenti contenuti disciplinari vadano co-costruiti con studentesse e studenti attraverso approcci didattici che li pongano in diretta relazione con il sapere⁵⁷ e permettano loro di connettere conoscenze differenti e strutturare un pensiero complesso⁵⁸.

La questione in gioco è imparare a imparare e appassionarsi al sapere, poiché “è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena”⁵⁹: in questa prospettiva, il dialogo funge da sostegno cognitivo per alunne e alunni e rappresenta un ottimo strumento per co-costruire in maniera attiva nuove conoscenze, acquisire competenze e abilità trasversali a ogni campo del sapere e

⁵³ A. Cosentino, *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*, Milano, Mursia, 2021, pp. 178-179.

⁵⁴ A. Granata, V. Ferrero, *La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria*, in “*Studium Educationis*”, 21(3), 2020, pp. 67-81.

⁵⁵ B. De Serio, *Dalla pedagogia del dialogo alla Philosophy for Children. Suggestioni freireiane e ricadute del metodo di Paulo Freire nella prima età*, in “*Sapere pedagogico e pratiche educative*”, 1(1), 2017, pp. 171-182; M. Magni, *La disciplina “filosofia”: tra soggezione ed emancipazione*, in “*Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica*”, 6(9), 2021, pp. 116-133; F. C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, in “*Orientamenti Pedagogici*”, 63(3), 2016, pp. 481-498.

⁵⁶ M. T. De La Garza Camino, *Educazione e giustizia sociale. Il ruolo della comunità di ricerca*, in “*Lessico di etica pubblica*”, 8(1), 2017, pp. 42-50.

⁵⁷ M. Castoldi, *Didattica generale* (Nuova ed. riveduta e ampliata), Milano, Mondadori Università, 2015.

⁵⁸ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

⁵⁹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 15.

sviluppare quella consapevolezza metacognitiva necessaria per far proprio ogni apprendimento⁶⁰. Se poi il dialogo è filosoficamente connotato, come nella *Philosophy for Children*, esso consente di incrementare le abilità logiche e di predisporre un pensiero complesso capace di indagare il senso delle *idées reçues* e di ciò che è dato per scontato, di collocarsi nell'altrui punto di vista cooperando nella ricerca di significati e di esplorare le problematiche emergenti in un'ottica trasversale e interdisciplinare⁶¹. Secondo Lipman, infatti, "la filosofia ha un rapporto unico con le altre discipline in quanto prepara" le studentesse e "gli studenti a pensare. Le abilità di ragionamento, di formazione dei concetti e di giudizio che la filosofia è in grado di potenziare nei primi anni della scuola elementare sono indispensabili [...] per la scuola secondaria, per l'università, per l'identità civile, per la famiglia. [...] La filosofia è essenzialmente preparatoria"⁶².

Una didattica che si basi sul dialogo e sull'idea di comunità di ricerca che, secondo l'approccio lipmaniano, diviene *filosofica*, permette al processo di apprendimento di colorarsi di attualità e vivacità, poiché si connette il sapere istituzionale dei libri di testo con il vissuto esperienziale di studentesse e studenti, aspetto che permette di affrontare incertezza e complessità e di ragionare su tematiche che interessano il tempo che stiamo vivendo, come *fake news*, uso (e abuso) delle tecnologie, emergenza sanitaria e cambiamento di abitudini e stili di vita⁶³. Proprio per questo gli approcci dialogici permettono una co-costruzione del sapere che, in virtù della consapevolezza metacognitiva che sono capaci di attivare grazie alla riflessione sulle modalità mediante cui si impara e alla connessione dell'attività cognitiva con le esperienze vissute da ciascuno, rappresenta la base per una didattica per competenze in grado di produrre apprendimenti persistenti e permanenti nella prospettiva del *lifelong e lifewide learning*.

Una didattica così caratterizzata presuppone la presenza di docenti non cattedratiche e cattedratici, ma alleate e alleati di alunne e alunni nei processi di ricerca e scoperta. Si tratta di non aver paura dell'eterogeneità e della diversità, elementi che costituiscono la linfa di un dialogo che non ceda al conformismo, all'omologazione e a risposte preconfezionate, e di sostenere ragazze e ragazzi nel loro percorso conoscitivo senza imporre un'unica strada, ma vedendo nel confronto e nella commistione tra credenze e punti di vista il valore di un apprendimento comune capace di essere inclusivo e di permettere un miglioramento progressivo delle capacità di tutte e tutti⁶⁴. L'insegnante diviene così *coach*, capace di valorizzare le proprie alunne e i propri alunni rendendoli consapevoli delle modalità di accesso al sapere e capaci di *giocare partite* avvincenti in cui ci si impegna insieme in una ricerca che può aprirsi verso scenari inaspettati e dar forma a un sapere nuovo e assolutamente originale.

⁶⁰ C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discussendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola* (Nuova ed.), Roma, Carocci, 2004.

⁶¹ A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia*, Napoli, Liguori, 2002; A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Napoli, Liguori, 2013.

⁶² M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit. p. 83.

⁶³ V. Ferrero, *Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine. Il dialogo filosofico per affrontare l'incertezza e analizzare ciò che accade*, in "Il Nodo. Per una pedagogia della persona", 25(51), 2021, pp. 127-138.

⁶⁴ A. Calvani, *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma, 2018.

In questa prospettiva, il sociocostruttivismo vygotiskijano assume un rilievo fondamentale: l'insegnante è un professionista riflessivo che *gioca* con la zona di sviluppo prossimale di alunne e alunni, capendo quando e come intervenire nel processo dialogico per fornir loro il sostegno cognitivo necessario per procedere verso un nuovo apprendimento⁶⁵. La figura dell'insegnante è poi cruciale, sempre in un'ottica vygotiskijana, per far sì che il dialogo sia utile affinché le acquisizioni cognitive comuni (livello intersichico) divengano proprie di ogni alunna e alunno (livello intrapsichico)⁶⁶. Anche per la *Philosophy for Children* l'insegnante facilitatore o facilitatrice deve agire in questa direzione, facilitando il dialogo e il passaggio al piano filosofico della discussione collettiva senza imporre il proprio punto di vista e senza forzare la comunità di ricerca filosofica verso percorsi euristici che questa non sente propri⁶⁷.

5. Conclusioni. Conloquor ergo disco

Educare alunne e alunni a esercitare la cittadinanza democratica nella complessità del mondo attuale appare cruciale. La scuola, in questo senso, è chiamata ad attuare una didattica per competenze capace di far acquisire a studentesse e studenti contenuti disciplinari specifici e abilità trasversali. Il dialogo, sia nella prospettiva dei pedagogisti della parola e del dialogo sia secondo la visione lipmaniana, permette l'accesso di tutte e tutti al processo di apprendimento, sostenendo l'idea che ogni persona ha diritto di parola, di esprimere la propria opinione e di contribuire al progresso della società. Si tratta di proporre ad allieve e allievi un *setting* democratico capace di far loro interiorizzare un *habitus* che potranno portare con sé anche al di fuori della scuola.

Affinché il dialogo divenga uno strumento educativo capace di favorire apprendimenti disciplinari e interdisciplinari, però, occorre che l'insegnante abbandoni il ruolo di detentore o detentriche del sapere: pur nell'asimmetria della relazione didattica, bisogna agire nella direzione di una *cura educativa* capace di far sentire alunne e alunni parte di una classe-comunità inclusiva in cui ogni sapere e ogni esperienza ha pari dignità e può essere utile per l'apprendimento di tutti e tutte, lavorando così nella direzione dell'equità e della giustizia sociale.

6. Bibliografia di riferimento

Aglieri M., Augelli A. (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Milano, Franco Angeli, 2020.

Altomare V., *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*, Villa Verucchio (RN), Pazzini, 2009.

⁶⁵ L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione* (Nuova ed.), Bologna, Il Mulino, 2013.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ A. Cosentino, *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Napoli, Liguori, 2002.

Baldo A. M., Garcia E. E. B., *Pedagogia do MST: uma construção com a presença de Paulo Freire*, in "Revista Estudos Aplicados em Educação", 6(11), 2021, pp. 153-167.

Benelli C., *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, Pisa, ETS, 2015.

Bertoldi A., *Il pensatore della parola. Ferdinand Ebner, filosofo dell'incontro*, Roma, Città Nuova, 2003.

Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2011.

Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo, 1993.

Calliero C., Galvagno A., *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Perugia, Morlacchi, 2010.

Calliero C., Galvagno A., *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Torino, Loescher, 2019.

Calvani A., *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma, 2018.

Castoldi M., *Didattica generale* (Nuova ed. riveduta e ampliata), Milano, Mondadori Università, 2015.

Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.

Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 2016.

Catti G., *Don Milani e la pace*, Torino, Gruppo Abele, 1988.

Chiosso G., *Novecento pedagogico* (Nuova ed. riveduta e ampliata), Brescia, La Scuola, 2012.

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

Cosentino A., *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Napoli, Liguori, 2002.

Cosentino A., *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*, Bologna, Diogene Multimedia, 2020.

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

Cosentino A., Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori, 2011.

Cosentino A., *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*, Milano, Mursia, 2021.

De La Garza Camino M. T., *Educazione e giustizia sociale. Il ruolo della comunità di ricerca*, in "Lessico di etica pubblica", 8(1), 2017, pp. 42-50.

De Serio B., *Dalla pedagogia del dialogo alla Philosophy for Children. Suggestioni freireiane e ricadute del metodo di Paulo Freire nella prima età*, in "Sapere pedagogico e pratiche educative", 1(1), 2017, pp. 171-182.

Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare*, Milano, Sonda, 1988.

Dolci D., *La comunicazione di massa non esiste*, Latina, L'Argonauta, 1987.

Ducci E., *La parola nell'uomo. Spunti per una filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1983.

- Ferrero V., *Le domande per scoprire il mondo. Costruire sapere attraverso percorsi di Philosophy for Children nella scuola dell'infanzia*, in "Bambini", 37(6), 2021, pp. 68-71.
- Ferrero V., Mulas F., *Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica*, in "Civitas Educationis. Education, Politics, Culture", 10(1), 2021, pp. 163-178.
- Ferrero V., Mulas F., *Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso la Philosophy for Children*, in "Scholé. Rivista di educazione e studi culturali", 59(2), 2021, pp. 91-102.
- Ferrero V., *Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine. Il dialogo filosofico per affrontare l'incertezza e analizzare ciò che accade*, in "Il Nodo. Per una pedagogia della persona", 25(51), 2021, pp. 127-138.
- Ferrero V., *Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno*, in "Il Nodo. Per una pedagogia della persona", 24(50), 2020, pp. 167-177.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (Nuova ed.), Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2018.
- Freire P., *Teoria e pratica della liberazione*, Roma, AVE, 1974.
- Ghizzoni C. F., *La scuola secondaria in Italia nel dopoguerra fra istanze di rinnovamento e resistenze al cambiamento*, in M. Bocci, M. Busani (a cura di), *Towards 1968. Studenti cattolici nell'Europa occidentale degli anni Sessanta*, Roma, Studium, 2020, pp. 211-233.
- Granata A., Ferrero V., *La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria*, in "Studium Educationis", 21(3), 2020, pp. 67-81.
- Granata A., *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2018.
- Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016.
- Lewis M., Michalson L., *Children's emotions and moods*, New York, Plenum Press, 1983.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Lipman M., *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano-Udine, Mimesis, 2018.
- Lo Duca M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* (Nuova ed.), Roma, Carocci, 2013.
- Magni M., *La disciplina "filosofia": tra soggezione ed emancipazione*, in "Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica", 6(9), 2021, pp. 116-133.
- Manara F. C., *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, in "Orientamenti Pedagogici", 63(3), 2016, pp. 481-498.
- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione* (Nuova ed.), Bologna, Il Mulino, 2013.
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Firenze, LEF, 1958.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Novara D., *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, Milano, BUR, 2018.
- Papert S., *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994.

Prender parola.

Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children

Passerotti S., *Le ragazze di Barbiana. La scuola al femminile di Don Milani*, Firenze, LEF, 2019.

Pescarmona I., *Quando l'altro fa parte del noi*, in "Pedagogika.it", 19(4), 2015, pp. 54-56.

Pescarmona I., *L'innovazione educativa tra entusiasmo e fatica. Un'etnografia dell'apprendimento cooperativo*, Roma, CISU, 2012.

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola* (Nuova ed.), Roma, Carocci, 2004.

Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

Santi M., *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli, Liguori, 2005.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.

Volpone A. (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Napoli, Liguori, 2013.

Waksam V., Kohan W., Santi M. (a cura di), *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curriculum Philosophy for Children*, Napoli, Liguori, 2013.

Zucal S., *Ferdinand Ebner. La nostalgia della parola*, Brescia, Morcelliana, 1999.

Data di ricezione dell'articolo: 28 settembre 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 27 ottobre 2021 e 7 novembre 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 novembre 2021