

Non perdere il filo.

Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline

Valerio Ferrero

Università di Torino

Abstract

Il dialogo rappresenta una dimensione pedagogica irrinunciabile. Nell'attuale scenario educativo, è uno strumento straordinario per favorire la co-costruzione attiva di sapere da parte degli studenti e promuovere competenze trasversali e consapevolezza metacognitiva. Tra i diversi approcci dialogici, la *Philosophy for Children* si distingue per la connotazione filosofica assunta dal dialogo e per la ricerca condivisa di significati profondi e afferenti all'epistemologia dei saperi stessi. Proprio come auspicato da Matthew Lipman, autore della proposta, essa può qualificarsi come mezzo per una didattica delle discipline che si apra all'agire per competenze e alla dimensione della interdisciplinarietà. Questo saggio, di natura teorica, mira a far emergere il valore euristico insito nel dialogo filosofico di comunità, proponendo poi strategie operative per oltrepassare la dimensione trasmissiva e asettica del sapere in favore di una sua strutturazione collettiva a partire dall'originale contributo di ciascuno, anche in un'ottica interculturale.

Dialogue represents an indispensable pedagogical dimension. In the current educational scenario, it is an extraordinary tool to encourage the active co-construction of knowledge by students and to promote transversal skills and metacognitive awareness. Among the different dialogical approaches, *Philosophy for Children* stands out for the philosophical connotation assumed by the dialogue and for the shared search for deep meanings related to the epistemology of knowledge itself. Just as Matthew Lipman, the author of the proposal, hopes, it can be qualified as a means for a teaching of disciplines that is open to the act of competence and the dimension of interdisciplinarity. This essay, theoretical in nature, aims to bring out the heuristic value inherent in the philosophical dialogue of community, then proposing operational strategies to overcome the transmissive and aseptic dimension of knowledge in favor of its collective structuring starting from the original contribution of each, even in an intercultural perspective.

Parole chiave: *Philosophy for Children*; dialogo filosofico; comunità di ricerca; interculturalità; co-costruzione del sapere

Keywords: *Philosophy for Children*; philosophical dialogue; community of inquiry; interculture; knowledge co-construction

1. Introduzione. Quale scuola oggi e domani?

La complessità attuale interroga il mondo dell'educazione: la scuola ha il compito di dotare gli studenti di strumenti concettuali, cognitivi e metacognitivi per affrontare le sfide inedite della contemporaneità. In quest'ottica, la tradizione dell'attivismo pedagogico fornisce una cornice teorica imprescindibile per l'agire educativo: affermare la centralità dell'alunno significa riconoscerne il valore personale e l'originale sguardo sul mondo. Integrare le varie prospettive che i ragazzi portano in classe è un compito fondamentale della scuola: mettere in dialogo idee e saperi differenti significa dar risalto a ciascun allievo come persona unica, con interessi e bisogni non omologabili. Personalizzare l'insegnamento significa dunque costruire ambienti di apprendimento entro cui ognuno abbia la possibilità di esprimere se stesso e sia stimolato a utilizzare in maniera creativa la propria intelligenza.

Si tratta di evidenziare il legame tra l'esperienza scolastica degli allievi e la loro vita al di fuori dell'aula: la scuola non deve rivolgere la propria azione educativa e didattica tautologicamente a se stessa, ma aprirsi alle molteplici realtà in cui i ragazzi agiscono e di cui utilizzano i linguaggi. La questione in gioco è come dare concretezza a un apprendimento per scoperta e a una didattica laboratoriale in cui l'insegnante sia una guida nel processo euristico degli studenti. Occorre abbandonare una visione statica del sapere e il paradigma della trasmissione unilaterale della cultura da docente a discente in favore di approcci che promuovano la co-costruzione della conoscenza e il suo rinnovamento: nulla è dato una volta per tutte, dunque, l'acquisizione dei saperi e delle competenze di base da parte degli alunni deve essere una sfida in cui siano parte attiva. Questo permette di sviluppare il pensiero complesso e un'attitudine a interrogarsi sulla realtà.

Tra le strategie disponibili per strutturare una scuola attenta a ogni studente come persona unica e capace di dar vita a significati da negoziare con gli altri, il dialogo occupa un rilievo particolare. Non si tratta di proporre una lezione partecipata in cui siano previsti momenti specifici in cui i ragazzi possano prender parola, ma rendere il confronto dialogico tra alunni il cuore della lezione. Il dialogo assume così valore euristico, poiché gli studenti non pongono domande a un insegnante depositario di risposte e certezze, ma abitano il dubbio e si interrogano su dilemmi conoscitivi e problemi da risolvere, per giungere a una conclusione che non ha mai carattere definitivo.

Un dialogo così inteso è assimilabile a quanto delineato dalla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp proprio per la connotazione filosofica che qui gli viene attribuita: la classe diviene una comunità di ricerca in cui gli studenti sono impegnati in indagini euristiche sugli argomenti più disparati, esprimendo i propri pensieri in estrema libertà e con l'aiuto di un insegnante facilitatore che non giudica ma guida e sostiene i processi di scoperta. Oltre ad aver assunto un posto di rilievo per la propria coerenza interna e la diffusione mondiale, essa è adatta a rispondere alle sfide che l'attuale epoca della complessità pone alla scuola dal punto di vista dell'apprendimento sul piano di conoscenze, capacità e competenze cognitive e metacognitive. Attraverso questo approccio, non solo viene messa in gioco la dimensione didattica dell'agire educativo, ma anche il ruolo delle discipline come strumenti per leggere la realtà attraverso prospettive diverse.

Questo saggio propone una riflessione teorica di carattere pedagogico sull'educazione in contesti eterogenei nell'epoca della complessità: dopo aver delineato i principali orientamenti pedagogici e didattici che caratterizzano la scuola oggi, si cercherà di capire perché e come il dialogo filosoficamente connotato possa essere utile per

favorire un ruolo attivo degli studenti nei processi di costruzione del sapere e di apprendimento, dal punto di vista disciplinare, interdisciplinare e della didattica per competenze.

2. La scuola oggi. Una riflessione tra competenze, discipline e centralità del soggetto che apprende

Nel panorama educativo attuale, sul piano sia nazionale sia internazionale, ha assunto centralità il costrutto della competenza (Ajello, 2002; Perrenoud, 2003; Rey, 2003; Castoldi, 2021; Castoldi & Martini, 2011; 2016; Nigris et al., 2021). Dare a questo termine una definizione univoca è un'operazione complessa, anche in considerazione della sua riconosciuta polisemicità (Gadotti, 2008); in generale, essa appare come un sapere in atto che si esprime in un contesto (Le Bottef, 1998) attraverso l'attivazione simultanea di risorse cognitive (conoscenze e abilità) e processi logico-cognitivi e metacognitivi, il ricorso alle risorse presenti e un certo atteggiamento di fronte al compito da affrontare, alla realtà in cui si agisce, a sé e agli altri soggetti (Le Bottef, 2009; Lichtner, 2004).

Emerge una visione dinamica del sapere, inteso non come bagaglio statico di contenuti e abilità, bensì come una mobilitazione di risorse che il soggetto può ampliare e utilizzare in maniera sempre diversa e creativa per dare senso a situazioni concrete (Meirieu, 2015); si tratta di avere un approccio olistico, poiché le diverse risorse della persona si integrano per raggiungere finalità specifiche (Castoldi, 2015; 2011). Il costrutto della competenza entra in qualche modo in dialogo con gli assi portanti dell'attivismo pedagogico, consegnando ai professionisti dell'educazione uno sfondo teorico-pratico su cui operare: il sapere non è qualcosa di fisso, immutabile e predefinito, bensì si costruisce insieme grazie al contributo di ciascuno a partire da specifiche esigenze che richiedono ogni volta un utilizzo differente di conoscenze e abilità possedute (Chiosso, 2012).

Si passa così da una scuola dell'insegnamento a una scuola dell'apprendimento (Castoldi & Chiosso, 2017): nella prospettiva delineata dal socio-costruttivismo (Vygotskij, 1934), infatti, tramite un metodo euristico si pongono i ragazzi nella condizione di scoprire e strutturare da sé le conoscenze, acquisendo abilità e competenze disciplinari e interdisciplinari grazie alla formulazione di ipotesi e alla loro verifica attraverso processi logici e sperimentali (Fiorin, 2017). Il soggetto che impara viene dunque posto al centro della scena educativa, mentre l'insegnante assume una posizione più decentrata e un ruolo non direttivo, favorendo l'*empowerment* degli studenti (Pellerey, 2008) in termini di autonomia e assunzione di responsabilità grazie a un apprendimento che avviene per scoperta.

È auspicabile una didattica della ricerca grazie a cui gli alunni non solo acquisiscano specifici contenuti, ma soprattutto familiarizzino con i linguaggi delle discipline e la loro struttura epistemologica, così da cogliere l'importanza dei metodi di costruzione del sapere propri di ogni ambito e dei dilemmi conoscitivi che hanno portato alla formulazione di nozioni che appaiono aride se studiate mnemonicamente. Occorre dunque domandarsi quale sia il ruolo delle discipline nell'orizzonte più ampio delle competenze e di un'azione educativa volta a favorire il protagonismo di ciascun alunno, ognuno dotato di un particolare modo di leggere il mondo che è necessario valorizzare e porre in dialogo con punti di vista differenti (Gardner, 1983).

È fondamentale ricondurre le discipline al loro ruolo di mezzi per la formazione del soggetto e non di fini in sé (Castoldi, 2013): esse forniscono agli studenti gli strumenti culturali per costruire un'identità multiprospettica, comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale. Nell'epoca della complessità, connettere saperi differenti, utilizzare diverse lenti per leggere il mondo, avvicinarsi in maniera critica e curiosa all'ignoto e a una conoscenza

in continua espansione è cruciale (Morin, 2000). Il contesto di vita degli studenti diviene così la radice del processo di apprendimento, mentre le discipline sono gli strumenti da utilizzare per fare ricerca e scoprire i meccanismi di funzionamento della realtà secondo le diverse prospettive di cui sono portatrici (Giunti, 1971).

La sfida è come tradurre in strategie operative questa necessità educativa e fornire ai ragazzi la capacità di usare il proprio sapere per rispondere ai propri bisogni personali e partecipare al contesto sociale e culturale in cui sono inseriti in maniera consapevole e autonoma. Si tratta di una riflessione pedagogica e metodologica che pone al centro la necessità di oltrepassare forme trasmissive, compilative e sostitutive di didattica e di rappresentare anche a scuola la fitta trama di legami e relazioni che caratterizza la complessità attuale, senza semplificarla e ridurla a nozioni semplici da studiare a memoria; far sì che gli alunni sviluppino una mente che interconnette e un pensiero globale (Morin, 2016; 2001) significa agire contro il conformismo e vedere le idee originali degli studenti come forza generativa e rinnovatrice della conoscenza e della cultura.

Nel dar concretezza a questa visione di sapere come vuoto da aprire (Recalcati, 2014), occorre chiedersi quali prassi promuovano una didattica per competenze in cui le discipline abbiano il ruolo di strutture epistemologiche per l'indagine conoscitiva e la co-costruzione del sapere. In generale, tutte le metodologie attive hanno questa finalità e si configurano come strumenti essenziali per favorire la centralità degli studenti (Fiorin, 2017; Castoldi, 2015). Nello specifico, però, il dialogo filosofico come proposto dalla *Philosophy for Children* appare un approccio privilegiato per favorire l'acquisizione di competenze trasversali e disciplinari sul piano cognitivo e metacognitivo, in termini di attitudine a porsi in maniera attiva rispetto al sapere e ai linguaggi disciplinari, alla co-costruzione originale di conoscenza tramite una ricerca condivisa e all'apprendimento situato.

3. Il dialogo filosofico per la didattica delle discipline. Spunti teorici e ragioni di un'idea

La *Philosophy for Children* è un curriculum volto a effettuare indagini con l'*habitus* filosofico, trasformando la classe in comunità di ricerca; nato negli anni Settanta su basi radicate nel pragmatismo e nell'attivismo pedagogico (Lipman, 2018), è entrato nelle aule scolastiche come approccio didattico applicabile a tutti i campi del sapere, sin dalla scuola dell'infanzia, ispirando molte delle attuali pratiche dialogicheⁱⁱ. La filosofia è dunque lo strumento per un'educazione al pensiero complesso (Striano, 2011; Cosentino, 2008; Santi, 2006; Volpone, 2014) tramite una ricerca che avviene in forma dialogica in una comunità e fa sì che le persone riescano a dare senso e problematicità alla loro esperienza grazie all'interazione con gli altri (Lipman, 2005).

Si tratta di una filosofia *per e nella* democrazia, intesa come ideale di vita in termini di ragionevolezza e rispetto dell'altro (Striano, 2010). È un percorso conoscitivo che gli interlocutori compiono insieme, in cui l'utilizzo e l'analisi del linguaggio assumono un ruolo essenziale per la sua crescita e che non ha limiti predeterminati (Cosentino, 2008). Non sono necessari prerequisiti per partecipare a questa ricerca, se non riconoscerne l'importanza ed essere mossi da curiosità. La pratica filosofica è un cammino che comincia nel disorientamento concettuale e continua in un dialogo dal finale imprevisto, in cui la domanda iniziale si manterrà aperta e altre domande si sommeranno a quella di avvio (Cinus, 2019).

La comunità è punto di partenza e d'arrivo del dialogo: essa regola i percorsi di pensiero che i co-ricercatori sono disposti a esplorare insieme grazie al desiderio di sapere e all'interrogazione senza fine di tutta la conoscenza acquisita e dà senso a questo cammino (Cosentino & Oliverio, 2011; Oliverio, 2020). Nella proposta

lipmaniana, dunque, il dialogo è *filosofico* poiché la filosofia fa maturare un pensiero che interconnette, non parcellizza ma trova agganci (Morin, 2016; 2001; 2000). La relazione con gli altri è cruciale: tramite la parola si costruisce un orizzonte di senso condiviso che fa leva sulla riflessione filosofica e trova appigli ai tratti costitutivi del reale.

La comunità di ricerca non si costituisce in maniera spontanea, ma si viene a formare con la pratica della *Philosophy for Children* (Cosentino & Oliverio, 2011; Cosentino 2008); essa appare un ambiente fecondo per un dialogo che si sviluppi in interazione con gli altri ma che pure si svolga con se stessi. La pratica filosofica di comunità favorisce, infatti, metariflessione e autocorrettività, caratteristiche proprie di un'indagine che da interspichica diviene intrapsichica (Vygotskij, 1934). Si tratta di abitare il tempo e lo spazio grazie alla filosofia, in un processo di ricerca in cui svolgono un ruolo chiave intuizione, scoperta, accettazione dell'altro, empatia, emozioni.

Fulcro di ogni sessione di *Philosophy for Children*ⁱⁱⁱ è costituito dalla ricerca in forma dialogica: l'incedere dialettico consente lo sviluppo del dialogo nella comunità secondo lo stile filosofico e facilita l'introduzione dell'atteggiamento cognitivo del pensare insieme (Lipman, 2005). Questa pratica attiva un processo che, grazie all'argomentazione e alla co-costruzione di significati, consente una progressiva chiarificazione di idee e concetti che apre alla produzione di un *lògos* condiviso di cui tutti sono artefici.

Nella comunità di ricerca l'insegnante diviene facilitatore (Lipman, 2005; 2018; Cosentino, 2021; 2008; Cosentino & Oliverio, 2011; Ferrero, 2021a; Ferrero & Mulas, 2021a), promuovendo così quell'*empowerment* degli studenti richiamato in precedenza (Pellerey, 2008; Fiorin, 2017): è il membro esperto della comunità, capace di rilanciare questioni, sottolineare idee, fare *scaffolding*, fornendo il sostegno necessario per la prosecuzione della ricerca, e *fading*, riducendo via via il proprio intervento (Castoldi, 2015; 2011). Il ruolo del facilitatore può risultare aderente al modello socratico non direttivo, che promuove l'ascolto attivo, l'attenzione alle componenti emotive, la logica informale e l'incessante domandare (Cosentino & Oliverio, 2011; Santi, 2005; 2006; Volpone, 2014). Non trasmette contenuti, ma sollecita il dialogo favorendo la co-costruzione di significati e la cognizione condivisa. È *liberatore*, perché riesce a far emergere punti di vista differenti ed elicitare una sintesi e la costruzione di un pensiero condiviso. Svolge una funzione epistemica, sostenendo i membri della comunità nel dare una direzione al dialogo e nell'approfondire idee e concetti, con un'attenzione precipua al rigore della ricerca e all'autoregolazione del gruppo, e promuovendo il superamento dei dogmatismi. Svolge poi una funzione regolativa, garantendo la partecipazione di tutti in nome della democrazia: nello spirito deweyano, pone le basi per l'auto-disciplina della comunità di ricerca.

Grazie alle peculiarità sopra enucleate, questo approccio permette agli alunni di sviluppare un pensiero multidimensionale, composto dalle dimensioni critica, creativa e *caring* (Lipman, 2005): attraverso il dialogo si generano idee nuove che devono essere messe alla prova secondo le regole della logica informale, riconoscendo legittimità al pensiero di tutti i membri della comunità (Cinus, 2019; Volpone, 2014; Santi, 2005; Cosentino, 2008; Striano, 2010; Oliverio, 2015). Assumere la *Philosophy for Children* come cornice teorica e metodologica per portare il dialogo filosofico nella didattica disciplinare appare dunque una strategia valida per rispondere alle sfide educative esposte nel paragrafo precedente. Più specificamente, questa proposta assume valore per le tre finalità che può perseguire: (1) rendere la scuola un ambiente democratico che educi alla cittadinanza attiva;

(2) dare vitalità all'articolo 34 della nostra Costituzione, secondo cui la scuola è aperta a tutti, attraverso un dialogo interculturale; (3) favorire la co-costruzione del sapere poiché la cultura non si trasmette.

3.1. Una scuola democratica

La *Philosophy for Children* nasce con il duplice intento di educare al pensiero complesso e alla cittadinanza democratica (Lipman, 2005; 2018; Cosentino, 2008; Striano, 2011; Waksman et al., 2013; Di Masi & Santi, 2016). In termini operativi, significa che, al di là della questione filosofica oggetto del dialogo, gli studenti imparano a prendere posizione, ad assumere un ruolo attivo all'interno del proprio contesto di vita e a confrontarsi sul piano delle idee secondo i principi della democrazia (Di Masi, 2017; Cosentino, 2021; Cosentino & Lupia, 2021). Utilizzare il dialogo filosofico per affrontare questioni disciplinari rappresenta dunque una strategia per dar vitalità al *nuovo* insegnamento dell'educazione civica, che secondo le indicazioni ministeriali deve essere trasversale alle discipline (Ferrero & Mulas, 2021a; 2021b): questa scelta deve essere vista come il risultato di una riflessione metodologica collegiale, che stabilisca attraverso quali modalità dar vigore a una materia non appiattita a un insieme di contenuti che trasmigrano da una disciplina a un'altra.

Il dialogo come inteso nella *Philosophy for Children* porta sempre con sé una riflessione su tematiche specifiche (che, quindi, possono riguardare anche aspetti disciplinari) e un'attenzione alle modalità di discussione, al rispetto dei diritti, alla democrazia come ideale di vita sociale secondo cui tutti possono esprimere le proprie opinioni e al dissenso argomentato (Cosentino, 2021; Striano, 2010; Santi, 2005; Volpone, 2014; Cinus, 2019). Di fatto, scegliere il dialogo filosofico nella comunità di ricerca come mezzo per co-costruire apprendimenti disciplinari e interdisciplinari consente di promuovere la centralità degli alunni realizzando la finalità della scuola, ossia la formazione di cittadini consapevoli, attenti e capaci di assumere ruolo attivo nel proprio contesto di vita in termini di partecipazione alla vita sociale, politica, economica e culturale.

3.2 Una scuola aperta a tutti

L'articolo 34 della nostra Carta costituzionale vede nella scuola un laboratorio di cittadinanza in cui gli studenti possono sperimentare la diversità, comprendendo il carattere plurale della società e aprendosi ai molteplici modi di leggere la realtà. In un'ottica educativa, occorre che queste differenze siano messe in dialogo secondo una prospettiva interculturale (Granata, 2016; Santerini, 2019), così che gli studenti amplino la propria visuale abitando orizzonti inesplorati grazie alla varietà dei punti di vista e dei modi di vivere (Pescarmona, 2015). Se, infatti, le diversità rimanessero nei propri confini senza incontrarsi e confrontarsi, non sarebbe possibile dar vita a domande, dubbi e non si metterebbero in discussione convinzioni radicate e dogmatiche, magari frutto di stereotipi o pregiudizi.

La *Philosophy for Children* è di certo una strategia per attuare una didattica interculturale (Lingua et al., 2019; Oliverio, 2015; Ferrero, 2021a), come per altro enfatizzato dal curriculum PEACE (2015), inquadrato nel modello lipmaniano e utile proprio per un'educazione al cosmopolitismo riflessivo e alla cittadinanza globale. Di fatto, l'idea stessa di comunità di ricerca veicola il valore dell'inclusione (Ferrero, 2020a): utilizzare il dialogo filosofico per co-costruire conoscenze disciplinari permette di valorizzare i saperi di ciascun studente nel quotidiano, non trasmettendo nozioni aride a cui omologarsi ma accogliendo pensieri originali che danno significato cognitivo,

affettivo ed emozionale ai contenuti (Ferrero, 2021b). Durante il dialogo euristico gli alunni procedono per tentativi ed errori e si confrontano sul piano delle idee, portando nella comunità il loro patrimonio di esperienze, tradizioni, vissuti che viene condiviso con gli altri: si costruisce così una relazione interculturale autentica grazie a cui le identità di tutti crescono e si trasformano.

3.3. La cultura non si trasmette

Le pedagogie del dialogo e della parola hanno ben sottolineato quanto oltrepassare una concezione depositaria del sapere sia cruciale per costruire una società caratterizzata da democrazia, inclusione e pari opportunità per tutti (Ferrero, 2021a). Partire dai punti di forza degli alunni per costruire itinerari didattici in cui possano esprimere al meglio le proprie potenzialità (Zoletto, 2020) è essenziale per promuovere il loro *empowerment*. In un'ottica di giustizia sociale, la scuola ha il compito di trovare le strategie più adatte affinché tutti acquisiscano le competenze necessarie per esercitare la cittadinanza: in generale, le metodologie attive consentono di valorizzare i saperi, le capacità e le intelligenze di tutti (Gardner, 1983), non appiattendolo al nozionismo. Il *setting* della comunità di ricerca alla base della *Philosophy for Children* è utile per agire in questa direzione (De La Garza Camino, 2017): il processo euristico, anche in chiave disciplinare, dà importanza alle idee di tutti, legittimando anche modi non convenzionali di analisi della realtà e di strutturazione di nuove conoscenze. La dimensione del dialogo favorisce dunque la co-costruzione di un sapere originale: questo non significa immaginare conoscenze alternative a quelle ufficiali o sovvertire ciò che scienziati e studiosi dei vari ambiti hanno sistematizzato, bensì scoprire induttivamente le regolarità del reale per effettuare connessioni e sintesi non prestabilite (Cosentino & Lupia, 2021; Cosentino, 2021; Ferrero, 2020a; Ferrero & Mulas, 2021a; 2021b). Si tratta di promuovere una riflessione su di sé per accrescere la consapevolezza degli alunni, anche in chiave metacognitiva, sul proprio modo di apprendere e di leggere la realtà, sui meccanismi di costruzione delle conoscenze, sul tempo che stiamo vivendo, sui rischi della post-verità (Ferrero, 2021a; 2021b). Il dialogo euristico permette di prendere coscienza dei propri schemi cognitivi e della pluralità proprio grazie al confronto con l'altro (Lipman, 2005): ognuno può imparare grazie al contributo dei membri della comunità, arricchendo il proprio bagaglio di conoscenze, abilità e strategie.

4. Il dialogo filosofico per la didattica delle discipline. Possibili vie operative

Utilizzare la *Philosophy for Children* per la didattica disciplinare, anche in un'ottica di sviluppo di competenze chiave di cittadinanza, rappresenta una possibilità che dovrebbe essere maggiormente messa alla prova dalla ricerca educativa. Dal punto di vista teorico, è lo stesso Lipman (2005; 2018) a vedere la filosofia come cemento capace di unire le discipline. Ogni ambito si caratterizza per uno specifico sguardo e un peculiare metodo di indagine, ma il sapere non può essere parcellizzato in blocchi a sé stanti; nella prospettiva indicata anche da Morin (2000; 2016), la filosofia, intesa come metodologia di ricerca dialogica induttiva (Cosentino, 2008), può contribuire a far scorgere agli studenti intrecci e connessioni interdisciplinari, riconsegnando compattezza e unità alla conoscenza. Le competenze assumono un ruolo cruciale, sul piano sia cognitivo sia metacognitivo: si tratta di interrogare con domande di senso i fondamenti stessi delle conoscenze disciplinari, co-costruendole attraverso una scoperta e un'analisi dello statuto epistemologico dei diversi campi del sapere (Lipman & Sharp,

1978; Santi, 2005; 2006; Volpone, 2014). Grazie alla ricerca in forma dialogica, che presuppone una riflessione sia sui contenuti sia sulle modalità di discussione, gli alunni fanno propri i meccanismi con cui si genera conoscenza in ciascuna disciplina, acquisendo competenze metacognitive grazie a cui muoversi con più sicurezza e con uno sguardo più critico e partecipe nel proprio apprendimento.

Traducendo l'idea in termini più operativi, Cosentino (2021) parla di didattica della comunità di ricerca. Questa espressione presuppone un nuovo scenario di sviluppo per la *Philosophy for Children*, assunta appunto come sfondo teorico per portare nella didattica disciplinare un approccio in cui le questioni di senso connesse al piano dell'esperienza giocano un ruolo cruciale (Lipman, 2005; Oliverio, 2020): si tratta di capovolgere le discipline rispetto alla logica tradizionale della loro sistemazione, da risposte già confezionate da trasmettere a domande da cui far partire il lavoro della ricerca comunitaria supportata da un insegnante facilitatore (Cosentino, 2021). È però opportuno chiedersi come gestire la possibile dicotomia tra conoscenza generata dalla comunità e sapere ufficiale: questo potrebbe rappresentare un punto debole di questo approccio, ma in realtà l'importante è focalizzarsi sui processi e non sui prodotti, intendendo le conquiste euristiche degli studenti come un'approssimazione alla verità da ridiscutere e rinegoziare e un patrimonio di significati condivisi che acquisisce un valore intrinseco, rendendo significativo l'apprendimento degli studenti (Cosentino & Lupia, 2021).

Portare la *Philosophy for Children* nella didattica delle discipline rappresenta di fatto un'innovazione educativa, che richiede dunque un ripensamento dei confini tradizionali dell'approccio e può portare a momenti di scoraggiamento e fatica (Pescarmona, 2012). Tratteggiando in termini operativi il passaggio da *Philosophy for Children* a didattica della comunità di ricerca, si possono formulare quattro passaggi chiave: (1) utilizzo del materiale lipmaniano per la formazione della comunità di ricerca; (2) approdo alle discipline attraverso la selezione di testi e attività elaborati da Matthew Lipman che abbiano agganci a temi e contenuti caratterizzanti i diversi campi del sapere; (3) problematizzazione dei contenuti disciplinari attraverso l'elaborazione di nuovi materiali e attività capaci di innescare il dialogo euristico; (4) passaggio dal concreto all'astratto attraverso uno stile di facilitazione che favorisca la ricorsività tra riflessione sui contenuti specifici e sullo statuto epistemologico della disciplina.

Nella cornice della didattica per competenze, utilizzare il dialogo filosofico di comunità per entrare nei linguaggi disciplinari richiede una serie di operazioni di smontaggio e rimontaggio dei contenuti disciplinari e un ribaltamento rispetto alla didattica della lezione frontale (Cosentino, 2021), così da strutturare proposte stimolo problematizzanti che fungano da innesco per il circolo ermeneutico. Durante l'attività dialogica il dubbio gioca un ruolo cruciale: adottando un metodo di ricerca induttivo, le conoscenze disciplinari, le regole e le nozioni si costruiscono insieme all'interno della comunità (Lipman, 2005; 2018) anche grazie a uno sguardo non convenzionale, a un pensiero divergente generativo di nuove idee che il pensiero convergente vaglia e organizza (Ferrero, 2020a). A essere sotto indagine sono poi i meccanismi stessi di formazione del sapere, promuovendo una consapevolezza dello statuto epistemologico di ciascun campo disciplinare (Ferrero, 2021a). Si innesca così un percorso ricorsivo tra significati disciplinari e filosofici, in una circolarità che favorisce apprendimenti significativi e situati. In questo modo si attua un discorso interculturale (Granata, 2016; Santerini, 2019; Pescarmona, 2015; Cambi, 2006; Oliverio, 2015) che vede gli studenti coinvolti in un dialogo con le diversità in termini di vissuti, saperi, convinzioni.

5. Dialogo filosofico e discipline. Alcune esperienze

Pensare a una prospettiva di sviluppo in ambito disciplinare della *Philosophy for Children* appare auspicabile anche in virtù del riconoscimento internazionale di UNESCO (2007) e UNICEF (2012): si dovrebbe introdurre la filosofia come pratica in tutte le scuole sin dai gradi prescolari e primari, poiché tramite questa si promuovono le *life skills* individuate dall'ONU e necessarie per l'esercizio della cittadinanza attiva. Una recente ricerca, condotta in ambito anglosassone e che ha coinvolto circa tremila studenti di nove e dieci anni, dimostra che attraverso la *Philosophy for Children* gli alunni accrescono le loro competenze linguistiche, metalinguistiche e logico-matematiche (EEF, 2015). Per quanto riguarda, invece, l'utilizzo del dialogo filosofico di matrice lipmaniana per la didattica delle discipline, alcune esperienze di ricerca, in Italia ma non solo, dimostrano che la comunità di ricerca rappresenta un *setting* valido per promuovere apprendimenti disciplinari (Kennedy, 2007) e che un approccio dialogico-filosofico al sapere (Calliero & Galvagno, 2010; Calliero & Galvagno, 2019) può favorire la co-costruzione di conoscenza relativa ad ambiti specifici nell'ottica di una didattica per competenze.

Di seguito sono proposte due esperienze di dialogo filosofico di comunità in ambito disciplinare, utili a esemplificare le riflessioni fin qui enucleate.

5.1. I significati del verbo. Un dialogo filosofico linguistico

Lo stralcio dialogico proposto si focalizza sul ruolo dei verbi nel sistema linguistico italiano, soprattutto per quanto riguarda l'ordine temporale degli eventi. Esso fa parte di un percorso di ricerca più ampio, attuato in una classe quinta di scuola primaria del cuneese durante l'anno scolastico 2018/2019 per comprendere se una metodologia dialogico-filosofica potesse promuovere una prospettiva metalinguistica di approccio alla lingua (Ferrero, 2020b). In particolare, si è voluto capire se un dialogo mirato a comprendere il significato filosofico sotteso alle diverse tipologie di parole potesse fungere da volano per la co-costruzione sia di apprendimento disciplinare sia di significato filosofico rispetto a tematiche che ricorsivamente interessano il linguaggio pur essendo, al contempo, esterne ad esso, qualificandosi come significati propri dell'esistenza.

L'estratto fa parte di un dialogo più articolato sul verbo: questa categoria morfologica risulta di certo ricca di significati, fervido e vivido terreno d'analisi di ricerca filosofica e linguistica. Gli alunni avevano già avuto modo di conoscere il verbo negli anni scolastici precedenti a quello in cui la ricerca è stata condotta, ma l'obiettivo perseguito durante il dialogo filosofico era oltrepassare un'analisi superficiale delle *parole-azione*, indagando quale sia il loro funzionamento e che cosa si nasconda dietro modi e tempi verbali, troppo spesso definiti e trattati in maniera semplicistica e riduttiva rispetto ai loro molteplici significati. Il dialogo ha preso avvio grazie a un'attività stimolo che ha portato i ragazzi a classificare un gruppo ampio di parole (non solo verbi) secondo il criterio del loro ruolo all'interno di una frase.

S.: Io penso che sia molto importante la capacità dei verbi di muoversi nel tempo.

M.: Sì, possono cambiare l'aspetto temporale di un'azione.

L.: Un'azione può essere avvenuta prima del momento in cui se ne parla, nel momento in cui se ne sta parlando oppure si può parlare di un'azione che deve ancora avvenire.

A.: Passato, presente e futuro sono i principali criteri con cui il tempo viene messo in ordine dai verbi.

S.: Il tempo non esisterebbe senza le parole. Sono i verbi che fanno esistere il tempo.

Ins.: In che senso?

S.: Nel mondo reale esiste solo il presente.

M.: Infatti non possiamo fare un'azione nel passato.

T.: Però abbiamo fatto azioni nel passato: ad esempio io ieri ho studiato per la verifica... L'ho fatto ieri!

S.: Riesci a capire e a dire che l'hai fatto ieri grazie al linguaggio. Non puoi svolgere un'azione nel passato, puoi solo dire di averla fatta. Nel momento in cui l'hai fatta il tempo era il presente. Il presente di quando hai studiato è diventato passato perché ci sono parole, i verbi, che riescono a farti parlare del passato.

A.: Secondo me S. ha ragione: grazie ai verbi riusciamo a ordinare le nostre azioni, altrimenti sarebbe un gran pasticcio.

N.: Il linguaggio, allora, fa esistere il tempo e lo fa anche organizzare: infatti non c'è solo il passato, il linguaggio fa esistere il futuro prima che quel momento arrivi.

R.: Il tempo esiste grazie al linguaggio e il verbo è la parola di cui il linguaggio si serve per parlare del tempo, per dare dimensione temporale alle azioni compiute.

A.: Non è possibile compiere un'azione nel passato o nel futuro, l'unica dimensione temporale che esiste concretamente è il presente, adesso.

T.: Il tempo dunque esiste grazie al linguaggio, che si occupa di ordinare gli avvenimenti secondo le dimensioni temporali di passato, presente e futuro.

C.: Senza il linguaggio il tempo non esisterebbe.

Ins.: Approfondiamo...

M.: I verbi ci fanno ordinare il tempo... E ce ne fanno anche capire l'importanza. E, proprio perché lo ordiniamo, esiste!

A.: Il verbo è uno strumento potente, perché ci permette di organizzare le nostre azioni in maniera praticamente perfetta... Solo che dobbiamo essere molto bravi.

C.: Parlando di verbi capiamo il valore del tempo: ci sono i ricordi belli del passato, i rimpianti, le speranze e i desideri del futuro... La voglia di fare del presente.

Ins.: Qual è il valore del tempo secondo voi?

S.: Secondo me il tempo è lo scorrere delle cose che succedono... E i verbi sono capaci di ordinare questo scorrere, facendo esistere passato, presente e futuro.

M.: Effettivamente il tempo scorre sempre, c'era prima di noi e ci sarà anche tra tremila anni... Il tempo c'è sempre stato.

V.: Se il tempo c'è sempre stato, allora è eterno.

L.: Probabilmente dobbiamo riformulare quello che abbiamo detto prima: non è vero che il tempo esiste grazie ai verbi, il tempo c'è sempre stato; grazie ai verbi, però, siamo riusciti a ordinarlo e renderlo comprensibile.

R.: Anche secondo me il tempo è indipendente da noi, non siamo noi a farlo esistere.

Emerge un lavoro che non si riduce a mera analisi di modo, tempo, coniugazione, persona, ma che promuove una riflessione collettiva sul funzionamento del verbo all'interno del sistema linguistico, su come esso sinteticamente riesca a rappresentare diverse caratteristiche di un'azione. È così possibile riflettere con gli studenti su questioni quali aspetto, forma, valore temporale, deissi, anafora senza che queste risultino troppo complesse o appesantite da nozionismo, dal momento che saranno logiche conclusioni di argomentazioni sempre più attente e puntuali da parte degli stessi alunni. Gli studenti poi, dialogando in comunità, rivedono le proprie convinzioni e arrivano a una sintesi comune pur partendo da pensieri differenti.

5.2. Il tutto, le parti e l'infinito. Un dialogo filosofico scientifico

Il dialogo filosofico di comunità che si propone di seguito è stato condotto nell'anno scolastico 2021/2022 in una classe quinta di scuola primaria del cuneese. Il materiale stimolo è stato il libro di testo utilizzato dalla classe per affrontare la disciplina scientifica: utilizzando come pretesto una dicotomia tra il testo informativo sull'Universo, in cui si afferma che tutte le sue parti sono in costante movimento e in continua trasformazione, e una domanda di supporto allo studio, che chiede se l'Universo (e non le sue parti) sia immobile o si muova continuamente, si è dato avvio a un dialogo euristico di carattere scientifico.

G.: Secondo me l'Universo è grandissimo... E dentro l'Universo tutto si muove, ma l'Universo è fermo.

K.: Se lo guardiamo "da fuori" senza fare attenzione alle sue parti, allora lo vediamo fermo. Se guardiamo "dentro" vediamo le parti che si muovono, ma il "contenitore" è fermo.

L.: Si trasforma perché sono le sue parti a trasformarsi, quindi dipende dalle sue parti... Non sono le sue parti che dipendono da lui.

L.: Però dipende... Secondo me dobbiamo chiederci se è infinito... Se fosse infinito le cose cambierebbero.

Ins.: Proviamo a chiedercelo! E chiediamoci anche che cosa vuol dire che l'Universo sia infinito.

G.: Abbiamo anche letto che l'Universo è in continua espansione. Questo mi fa pensare che non sia immobile, che sia lui a muoversi senza bisogno che lo facciano per lui le sue parti. Secondo me è infinito.

S.: Pensando a quello che ha detto G., è proprio il "contenitore Universo" a muoversi, a trasformarsi. Perché se è in continua espansione, allora non possono espandersi solo le sue parti, perché altrimenti dopo un po' lo spazio finisce.

A.: Però "infinito" potrebbe voler dire che le sue parti sono infinite e in continua espansione... Se le sue parti fossero sempre uguali, magari anche il "contenitore" sarebbe immobile.

Ins.: Quindi chiediamocelo: che cosa vuol dire "infinito", anche in rapporto all'Universo?

D.: Secondo me "infinito" è una cosa che non possiamo immaginare.

K.: Anche secondo me, perché se immaginiamo l'infinito dobbiamo aggiungere a quello che immaginiamo sempre un pezzo in più e così via, altrimenti non sarebbe infinito.

V.: Ma come facciamo ad aggiungere "un pezzo in più all'Universo"?

S.: E dove va a finire? Noi lo vediamo?

G.: Secondo me ci sono parti che non vediamo... Non pensiamo solo al nostro pianeta o ai posti che conosciamo!

S.: Sì, non è che ogni giorno P. diventa sempre più grande!

[...]

M.: Insomma, non arriveremo mai a una soluzione...

K.: Perché secondo me nessuno lo sa, si possono solo fare delle ipotesi... Come abbiamo fatto noi!

L.: Sì, "sappiamo quasi tutto di quasi nulla..."

Risulta evidente la motivazione degli studenti a sfidare il sapere dato a priori dal libro di testo per spingersi verso orizzonti inesplorati e porsi domande di senso sui contenuti disciplinari e, soprattutto, sulla natura della conoscenza stessa. Venire a patti con l'incertezza permette agli alunni di porsi in prospettiva critica nei confronti della realtà e di interiorizzare una postura attiva in termini di cittadinanza, sul piano della costruzione collettiva della conoscenza e del rinnovamento della cultura, in ottica interculturale.

6. Conclusioni

Utilizzare il dialogo filosofico per la didattica disciplinare rappresenta una possibilità ancora poco esplorata in termini di riflessione teorica e ricerca educativa. Le esperienze fin qui condotte dimostrano che una didattica della comunità di ricerca ispirata alla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp favorisce l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza trasversali e disciplinari. Si tratta ora di approfondire la questione in termini di costruzione di una solida cornice teorica, strutturazione di materiale didattico *ad hoc* e implementazione di buone prassi. Questo saggio vuole rappresentare un contributo in questa prospettiva, sul piano della riflessione pedagogica.

Il dialogo filosofico permette agli studenti di sperimentare che il sapere non è dato a priori, ma si costruisce insieme in base alle specificità di ciascuno e del proprio contesto di vita. Si diviene così consapevoli degli statuti epistemologici disciplinari, comprendendo il senso profondo dei vari argomenti e non limitandosi a uno studio mnemonico e arido. Si fa esperienza di cittadinanza attiva anche in chiave interculturale, poiché dal circolo ermeneutico si esce trasformati grazie al confronto con il diverso da sé, che permette di guardare in maniera critica il proprio punto di vista e mettersi in discussione. Il dialogo filosofico, in definitiva, permette di oltrepassare una concezione depositaria del sapere: ognuno può prender parola per portare il proprio contributo al processo euristico.

ⁱ L'utilizzo del maschile sovraesteso è una semplificazione di scrittura. La riflessione pedagogica e l'azione educativa devono però sempre tenere conto delle peculiarità di ciascuno, anche in riferimento al genere.

ⁱⁱ Per approfondire la proposta di Matthew Lipman sul piano teorico e metodologico, si faccia riferimento ai testi in bibliografia.

ⁱⁱⁱ Le sessioni di *Philosophy for Children* hanno una struttura ben definita. Disposti 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 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.

Bibliografia

Ajello, A.M. (Ed.) (2002). *La competenza*. Il Mulino.

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

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

Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.

Castoldi, M. (2021). *Costruire il curriculum d'istituto*. Carocci.

Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale* (Nuova ed. riveduta e ampliata). Mondadori.

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Carocci.

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

Valerio Ferrero – *Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14377>

- Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Mondadori.
- Castoldi, M., & Martini, M. (Eds.) (2016). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*. FrancoAngeli.
- Castoldi, M., & Martini, M. (Eds.) (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*. FrancoAngeli.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico* (Nuova ed. riveduta e ampliata). La Scuola.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Erickson.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Mursia.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Apogeo.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Anicia.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori.
- De La Garza Camino, M.T. (2017). Educazione e giustizia sociale. Il ruolo della comunità di ricerca. *Lessico di etica pubblica*, 8(1), 42-50.
- Di Masi, D. (2017). *Poli(s)ofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*. Liguori.
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning Democratic Thinking: A Curriculum to Philosophy for Children as Citizens, *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- EEF (2015), *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*. Durham University.
- Ferrero, V. (2021a). 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*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103.
- Ferrero, V. (2021b). Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine. Il dialogo filosofico per affrontare l'incertezza e analizzare ciò che accade. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 25(51), 127-138.
- Ferrero, V. (2020a). Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24(50), 167-177.
- Ferrero, V. (2020b). *Non perdere il filo. La filosofia con i bambini per capire come funziona il linguaggio*. https://www.filosofare.org/crif-p4c/wp-content/uploads/2020/01/FERRERO-Valerio_front-matter-tesi.pdf.
- Ferrero, V. & Mulas, F. (2021a) Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso la *Philosophy for Children, Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, (59)2, 91-102.
- Ferrero, V. & Mulas, F. (2021b). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 163-178.
- Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Mondadori.

- Gadotti, M. (2008). Educazione degli adulti e sviluppo delle competenze: una visione basata sul pensiero critico. In F. Batini, & A. Surian (Eds.), *Competenze e diritto all'apprendimento* (pp. 41-70). Transeuropea.
- Gardner, H. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Giunti, A. (Ed.) (1971). *La scuola come centro di ricerca*. La Scuola.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Carocci.
- Kennedy, N.S. (2007). From philosophical to mathematical inquiry in the classroom. *Childhood & Philosophy*, 3(6), 289-311.
- Le Boterf, G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Guida.
- Le Boterf, G. (1998). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. FrancoAngeli.
- Lingua, G., Granata, A., & Monti, P. (2019). *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali*. Celid.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Mimesis.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Lipman, M., & Sharp, A.M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, 4(1), 85-90.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. FrancoAngeli.
- Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Nigris, E., Teruggi, L.A., & Zuccoli, F. (Eds.) (2021). *Didattica Generale* (Seconda ed.). Pearson.
- Oliverio, S. (2020). Coltivare il pensiero dell'essenziale: la *Philosophy for Children* tra "crisi e nuovo inizio". *Quaderni di intercultura*, 12(12), 117-131.
- Oliverio, S. (2015). Bildung "dialettale", filosofia interculturale ed educazione cosmopolitica. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 4(2), 153-170.
- PEACE (2015). *Cosmopolitismo riflessivo. Educare all'inclusione attraverso l'indagine filosofica*. La Rectoral.
- Pellerey, M. (2008). *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*. CNOS-FAP.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. LAS.
- Pescarmona, I. (2015). Quando l'Altro fa parte del Noi. *Pedagogika.it*, 19(4), 54-56.
- Pescarmona, I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica. Un'etnografia dell'apprendimento cooperativo*. CISU.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.

Valerio Ferrero – *Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14377>

- Key, B. (Ed.) (2003). *La compétence à l'école*. De Boeck.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.
- Santi, M. (Ed.) (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Liguori.
- Striano, M. (2011). The Community of Philosophical Inquiry as a Social and Cognitive Matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 91-102.
- Striano, M. (2010). Philosophical Inquiry as a Practice for Social Development. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 55-66.
- UNESCO (2007). *La Philosophie. Une École de la Liberté*. UNESCO.
- UNICEF (2012). *Thinking Rights. What happens when rights seem to conflict*. https://www.unicef.org/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2016/09/Thinking_Rights_Dec12_LR.pdf.
- Volpone, A. (Ed.) (2014). *Pratica filosofica di comunità*. Liguori.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- Waksman, V., Kohan, W., & Santi, M. (Eds.) (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe*. Liguori.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli.

Valerio Ferrero è dottorando di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca si articolano attorno a diverse tematiche: la *Philosophy for Children*, gli approcci dialogico-filosofici e la didattica della comunità di ricerca; la pedagogia interculturale; l'equità scolastica. È autore di diverse pubblicazioni su rivista inerenti ai temi di ricerca.

Contatti: valerio.ferrero@unito.it