

SCUOLA MATERNA per l'educazione dell'infanzia

E
n
s
e
r
t
o

A CURA DI VALERIA ROSSI

Filosofare nella scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia è il terreno dove si assiste al fiorire della meraviglia, della scoperta, della domanda dei bambini di fronte al mistero del mondo e della vita.

La filosofia può essere un'alleata preziosa per sostenere e favorire la progressiva conoscenza di sé e dell'altro. Si può così inaugurare un'avventura coinvolgente anche per gli insegnanti, che richiede però padronanza di mezzi e chiara consapevolezza dei fini dell'educazione.

6



Le illustrazioni di queste pagine sono tratte da opere di John Singer Sargent (Firenze 1856 - Londra 1925).

La filosofia fa scuola

VALERIA ROSSI*

Filosofare nella scuola dell'infanzia: una scelta possibile?

I

l connubio tra la filosofia e i bambini sembra uno tra i più innovativi e meglio riusciti degli ultimi anni. La rivista "Amica Sofia", dell'Associazione omonima¹ che dal 2002 raccoglie e propone esperienze e studi sulla filosofia per i bambini, rileva come siano presenti nel web più di 1.500.000 pagine riferite alle esperienze italiane. Se poi la consultazione riguarda la Philosophy for children le pagine diventano più di 32.000.000. Dire Philosophy for children infatti non è lo stesso che dire Filosofia per e con i bambini.

La Philosophy for children, letteralmente *filosofia per ragazzi*, è uno fra i programmi di educazione al pensiero più conosciuti nelle scuole italiane a partire dall'ultimo decennio. Nata negli Stati Uniti d'America alla fine degli anni Sessanta, la Philosophy for children si è rapidamente diffusa nel mondo ora integrandosi nei programmi scolastici nazionali, ora fornendo stimoli significativi per l'educazione scolastica, ora modificandosi e andando a far nascere nuove iniziative ad essa ispirate. Con il nome Philosophy for children (P4C ne rappresenta l'acronimo) si intende il curricolo ideato da Matthew Lipman e dai suoi collaboratori della Montclair State University del New Jersey a partire dal 1970; l'applicazione del metodo di Lipman con i bambini attraverso l'utilizzo di materiale diverso da quello del curricolo viene denominata Philosophy with children il cui acronimo è PwC. Secondo Lipman mentre lo scopo della PwC è far nascere piccoli filosofi², la P4C, intesa e riconosciuta come programma di educazione al pensiero e come movimento educativo, nonché come pratica filosofica, rappresenta uno sforzo per valorizzare la filosofia così che possa funzionare come un tipo di educazione³. Diventa un'educazione che si serve della filosofia per impegnare la mente del bambino al fine di soddisfare la sua ricerca di senso.

Il curricolo di Lipman, tradotto in diverse lingue, raggiunge anche Paesi del Medio ed Estremo Oriente: Israele, Co-

rea, Giappone. Grazie ai seminari internazionali, ai workshop, ai master e ai dottorati di ricerca organizzati dallo IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), nonché all'istituzione dello ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children), il curricolo viene sperimentato e vengono formati numerosi facilitatori delle sessioni. Accanto ai testi creati da Lipman e dai suoi collaboratori appaiono anche proposte di nuovi curricoli: ad esempio alla Traversee in Canada viene creato, in collaborazione con Ann Margaret Sharp, un curricolo per la prevenzione della violenza⁴.

In Italia la P4C viene introdotta da Cosentino e Santi nel 1992, anche se già negli anni Ottanta appaiono i primi articoli sull'argomento⁵.

Il primo testo del curricolo ad essere pubblicato in italiano è rivolto ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado: il titolo originale è *Harry Stottelmeier's Discovery*, tradotto in Italia da Antonio Cosentino con il titolo *Il prisma dei perché*⁶. Ad esso seguono testi per i bambini della scuola primaria e un testo per i bambini della scuola dell'infanzia, oltre ai testi per le scuole secondarie di primo e secondo grado e un testo per gli adulti (*Harry Prime*). Ciascun libro è corredata da un manuale per l'insegnante⁷.

Nel contempo vengono pubblicati testi teorici editi da Temple, Cambridge e Teachers College Press, mentre in Italia appaiono articoli di Matthew Lipman e testi a seguito delle sempre più numerose sperimentazioni nelle scuole e dei corsi di formazione attivati dal CIREP (Centro Interdisciplinare per la Ricerca Educativa sul Pensiero) e dal CRIF (Centro di Ricerche per l'Insegnamento della Filosofia), nonché i corsi di Perfezionamento presso l'Università di Padova a partire dal 2004.

Il considerare la filosofia come paradigma di riferimento in cui far confluire obiettivi didattici ed educativi rappresenta un'intuizione di Lipman riferibile ai principi teorici di Dewey: in questo senso la P4C è intesa come movimento educativo per formare cittadini ragionevoli.

La P4C possiede una formatività logica, riflessiva e personale: attraverso di essa i bambini, che non sono filosofi, ma sono filosofici per natura, possono apprendere la riflessività e

* Insegnante, esperta di filosofia con i bambini, dottoranda di ricerca sul metodo Lipman.



il rigore logico. In questo senso la P4C rappresenta un programma di educazione al pensiero⁸.

Per praticare la P4C è necessario conoscerla e formarsi con essa: oltre ai corsi presso la Montclair University è possibile seguire corsi di formazione presso il CRIF, nel quale sono previsti tre livelli di formazione, e il corso di perfezionamento già citato presso Padova. Inoltre le scuole possono chiedere consulenza per organizzare corsi e attivare progetti presso le loro sedi. I docenti e gli educatori che si sono formati alla P4C hanno avuto modo di sperimentarla nelle loro classi nonché di proporre iniziative in altri contesti: biblioteche, librerie, centri territoriali... e con soggetti diversi: dalla scuola dell'infanzia all'Università per anziani. Ad esempio a Perugia, dal 19 al 22 aprile scorso, si è svolto il "Fantasio Festival 2007" dove i bambini, oltre a partecipare a laboratori, giochi, spettacoli e incontri con personaggi del mondo della letteratura, dello sport, dell'arte, della scienza, dell'astronomia, hanno potuto filosofare sostenuti da insegnanti formati alla P4C, ascoltati dagli adulti invitati a partecipare alle quattro sessioni quotidiane che si sono succedute. Oppure ad Imola, dove il 5 maggio 2007 è stato organizzato un "Festival di filosofia per bambini" con laboratori, tavole rotonde, mostre su temi che spaziavano dall'educazione ambientale, all'educazione estetica, all'educazione morale, all'educazione sensoriale⁹. Ad esempio i bambini della scuola dell'infanzia hanno partecipato ad una sessione animata da burattini per comprendere la differenza tra una persona e un oggetto.

● NON SOLO LIPMAN

È possibile fare filosofia al di fuori del curricolo di Lipman? Riferendoci solo alle esperienze italiane possiamo elencare diversi approcci e materiali per filosofare con i bambini, anche se molti dei suoi ideatori si sono formati con il curricolo di Lipman. "Amica Sofia" si è impegnata a raccogliere e a testi-

moniare queste esperienze e annuncia la prossima costituzione di una Società Italiana per la Filosofia con i bambini. Pioniera della filosofia con i bambini in Italia è sicuramente la Kinderphilosophie in Friuli¹⁰. La diffusione del curricolo di Lipman ha stimolato la nascita di iniziative che si riconducono ad esso: un progetto ispirato al metodo di Lipman realizzato nella Direzione Didattica IX Circolo di Perugia nell'anno scolastico 2003-2004, progetto che ha coinvolto anche la scuola dell'infanzia, e numerose esperienze documentate sul sito Gold¹¹.

Possiamo elencare numerosi autori e i testimoni di esperienze e sperimentazioni nella scuola che stanno portando avanti percorsi di filosofia con i bambini: Francesco Valentino (*Poesia, fantasia, filosofia, Armando*); Pina Montesarchio (*La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti*, Morlacchi Editore); Michelangelo Riemma (che insieme alla Montesarchio ha scritto *Vedi alla voce dialogo*, Morlacchi Editore); Giuseppe Ferraro, docente universitario, che lavora a Napoli con i bambini, ma porta la filosofia anche tra i detenuti (*Filosofia in carcere*, *La filosofia spiegata ai bambini* e *La scuola dei sentimenti*, Filema); Iacono e Viti (*Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari* e *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole elementari*, Manifestolibri).

La collana "Filosofia con i bambini", della Morlacchi Editore, pubblica alcuni testi dedicati al filosofare con i bambini secondo diversi approcci: *La filosofia è una cosa pensierosa. Diario di un'esperienza nella Scuola Primaria di Chiugiana* di Anna Rita Nutarelli e Walter Pilini e *Cento "maestre di filosofia" in Umbria* (di Anna Rita Nutarelli e Adriana Presentini). Quest'ultimo testo testimonia come la Filosofia con i bambini si sia diffusa e sia molto praticata nelle scuole primarie dell'Umbria.

L'editoria ha recentemente pubblicato testi per bambini su temi filosofici: dai libricini tradotti dal francese di Brigitte Labbé e Michel Puech, nella collana "Piccoli filosofi" di APE in cui si parla ad esempio di guerra e pace, di bene e

male, di felicità e infelicità, di femmine e maschi; a quelli di Oscar Brenifier, nella Collana “Piccole grandi domande”, edizione Giunti, dedicati alla vita, all’identità, ai sentimenti; a quelli di Etan Bonitzer nella Collana “Qui si può”, Edizioni Interculturali, dove si affrontano i temi filosofici della giustizia, dell’amore, del bello, della morte. Abbiamo poi volumi rivolti ai ragazzi: ad esempio il primo volume *Grandi domande* della Enciclopedia dei ragazzi Treccani, nel quale si racconta l’origine dei miti, delle religioni, della filosofia e della scienza a partire dai misteri del mondo e dell’universo, oppure *Pensare un mondo* di Leccacorvi e Maag, un testo più propriamente filosofico nel quale i grandi filosofi dell’antichità sono i protagonisti del racconto.

Per la scuola dell’infanzia segnaliamo il Progetto “Giocare a pensare”, la traduzione del curricolo ideato da Irene de Puig e Angélica Sátiro: si tratta di una particolare percorso didattico, ispirato alla Philosophy for children, pensato per i bambini più piccoli¹².

Ulteriore menzione a parte meritano: *Creature variopinte* di Mirella Napodano, edizioni Anicia, un percorso laboratoriale, dalla scuola dell’infanzia alla scuola media, che propone l’approccio filosofico attraverso attività di scrittura creativa, di animazione teatrale, suggestioni musicali e psicomotricità relazionale, e i testi di Bianca Maria Ventura. La docente è curatrice e coautrice di due testi sulla filosofia con i bambini: *Si era addormentata nella mia mente. L’esperienza filosofica nella scuola di base*, in collaborazione con Maria Alessandra Bertin e *In cammino. Idee e strumenti per l’esperienza filosofica in classe*, entrambe editi dalla FrancoAngeli di Milano.

● FILOSOFARE PER, TRA, CON I BAMBINI: UNO SGUARDO CRITICO

I sostenitori del movimento della P4C, in accordo con Lipman, considerano la filosofia come pratica e non come sapere. La filosofia è un metodo e non un messaggio, anzi è “l’unica disciplina che assume il pensiero, insieme, come proprio contenuto e come metodo di ricerca”¹³. Quali sono le competenze richieste ai docenti che si impegnano a filosofare con i bambini? Secondo alcuni è necessaria, oltre che una formazione filosofica scolastica, una capacità filosofica “socratica”: fatta di dialogo, di capacità dialettica e argomentativa, aperta alla relazione, disponibile verso i bambini e il loro vissuto. Non solo. Si richiede innanzitutto una competenza che è propria del maestro: la capacità di trasmettere il sapere unita alla capacità di suscitare stupore e amore per la conoscenza. Per altri, in accordo con Lipman, i docenti devono essere essenzialmente maestri-facilitatori, cioè garantire la correttezza procedurale nell’attuazione del curricolo e controllare le va-

riabili del setting “lasciando che i prodotti ‘filosofici’ emergano nel contesto del dialogo e per effetto dell’interazione con i racconti”¹⁴; devono possedere delle competenze non necessariamente filosofiche, ma dialogiche, cioè “saper ascoltare e comprendere il pensiero dell’altro, senza voler imporre il proprio punto di vista o la propria idea”¹⁵.

Di certo è importante che i docenti conoscano la filosofia e possano avvalersi di un metodo filosofico per educare i bambini a pensare meglio. Pensiamo anche a come l’utilizzo della comunità di ricerca, strumento stesso e fine a cui tende la Philosophy for children, aiuti i bambini a conoscerre e padroneggiare le procedure, a rispettare le regole.

Chi si è accostato alla filosofia con i bambini e ne ha sperimentato l’applicazione ha avuto senz’altro modo di entusiasmarsi con loro, di rallegrarsi per le potenzialità di un metodo filosofico, ma anche di interrogarsi sui suoi limiti. Ad esempio, proprio nelle scuole dell’infanzia dove è stato applicato il curricolo di Lipman, *L’ospedale delle bambole*, si è rilevato che le proposte preconfezionate del manuale appaiono insufficienti e non sempre rispondenti alle esigenze dei bambini. Spetta allora alle insegnanti trovare modalità e strumenti diversi per suscitare e sviluppare la curiosità intellettuale dei bambini: burattini per mediare il racconto, disegni, esercizi psicomotori e sensoriali, stravolgendo anche le procedure stesse, considerando la parola scritta come punto di arrivo e non di partenza. Solo la competenza dell’insegnante e l’attenzione alla finalità educativa da perseguire permettono di utilizzare con successo un metodo come ad esempio quello di Lipman, nato nell’America Settentrionale, in un contesto simile, ma di certo non identico a quello italiano. Pensare che l’insegnante debba esercitare la propria responsabilità educativa, ponendo attenzione alle situazioni e alle persone, significa non considerarlo un “tecnico dell’educa-

Alcune iniziative per gli insegnanti

Segnaliamo ai docenti interessati che presso alcune università italiane sono attivi corsi di formazione per insegnanti ed esperienze laboratoriali di filosofia rivolte ai bambini della scuola dell’infanzia.

In particolare, per la Philosophy for children, si evidenziano i corsi di perfezionamento organizzati dalle Università di Padova e di Firenze, oltre che i corsi attivati dal Crif (www.filosofare.org) e le iniziative, workshop, corsi e progetti, legate al centro austriaco di Kinderphilosophie (<http://www.kinderphilosophie.at/>).

Per conoscere altri approcci al filosofare nella

zione"; significa aver compreso che l'educazione richiede primariamente intenzionalità e fini in base ai quali scegliere metodi, strumenti e mezzi adeguati.

Pensare che la filosofia con i bambini possa funzionare sempre e per qualsiasi obiettivo significa negarle la specificità e il valore che può assumere se ben progettata. Pensare di educare solo con la filosofia diventa una scelta dogmatica che nega la natura stessa della filosofia.

Far dialogare tra loro i bambini è un utile ed auspicabile esercizio quotidiano, oltre che un fine da perseguire in ogni ciclo scolastico. Occorre però ricordare che il bambino prima di tutto è "logos", è parola, è verità, ricerca di senso, da attuare proprio attraverso il dia-logo, cioè attraverso lo scambio di parole, la relazione, la parola-tra-due. Il dialogo è uno strumento per conoscere, per accostarsi e per esplorare il mistero del logos, non è il fine dell'educazione.

Accogliere le domande spontanee dei bambini, dare loro uno spazio e valorizzarle attraverso l'educazione al confronto e all'ascolto non deve essere l'unico obiettivo da perseguire. Il dialogo è uno strumento per educare, il fine è il riconoscimento di sé e dell'altro come persone, della bellezza del sapere, la ricerca della verità, la ricerca del Bene. Prima di essere domanda, la persona – come dice Mounier – è già risposta: si propone allo sguardo dell'educatore e chiede ascolto. Chiama alla responsabilità chi a lei si accosta.

Nelle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia* da poco pubblicate si ribadisce la centralità della persona e si sottolinea come la scuola dell'infanzia abbia la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza.

Il richiamo è come sempre ai docenti, alla loro preparazione professionale, alla loro competenza primariamente pedagogica, che fa esercitare loro quella libertà di insegnamento

scuola dell'infanzia si possono visitare a titolo esemplificativo i due seguenti siti:

<http://ichnos.humnet.unipi.it/2007.htm> nel quale sono descritte le esperienze di filosofia nelle scuole dell'infanzia comunali di Rosignano Marittimo, Vada e Nibbiaia della provincia di Livorno, raccolte in un volume dalla professoressa Maria Antonella Galanti, docente di Pedagogia Generale presso il Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pisa;

<http://www.piccoliscrittori.it> dove si trovano interessanti commenti ad un'esperienza di laboratorio dedicato alla Filosofia con i bambini, iniziativa attivata nel corso di Didattica generale del professor Mario Castoldi, svolto nella facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Torino.

che si declina nella scelta più appropriata e responsabile dei mezzi più idonei per l'educazione dei bambini.

Nelle prossime pagine Nadia Colombo ci offre una presentazione della Philosophy for children nei suoi aspetti teorici e nelle sue connessioni con le nuove Indicazioni nazionali. A seguire tre interviste gentilmente concesse rispettivamente da: Ann Margaret Sharp, già assistente di Matthew Lipman, attualmente Professore presso la Montclair University, autrice del testo *L'ospedale delle bambole*; Marie-France Daniel, dell'Università di Montreal, che ha ideato e sperimentato nella scuola dell'infanzia un curricolo per la prevenzione alla violenza; Angélica Sátiro, ricercatrice nel campo del rapporto tra etica e creatività, formatasi presso lo IAPC della Montclair University.

Note

¹ www.amicasofia.it (ultima consultazione del 30 settembre 2007). "Amica Sofia" è un'articolazione interna della sezione perugina della Società Filosofica Italiana (SFI) presso il Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia.

² S. Naji, *An interview with Matthew Lipman*, in "Thinking. The Journal of Philosophy for children", 2005, 17/4, pp. 23-29.

³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

⁴ M. Santi (a cura di), *Philosophy for children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005.

⁵ C. Calmiero, *La filosofia come paradigma per un'educazione "ecodisciplinare"*, in "L'educatore" n. 6, annata 2005/06, pp. 21-23. L'autore cita in particolare la traduzione del 1981 di un testo di Gareth B. Matthew e un contributo di Raffaella Borasi sulla rivista "L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate", vol. 7, n. 1/1984. A seguito del congresso in Austria nel 1987 vengono pubblicati articoli su "Bollettino della Società Filosofica Italiana" (n. 131-132), su "L'Espresso" del 9/8/1987 e su "Famiglia Cristiana" n. 50. Le prime esperienze italiane vengono svolte da Renza Bertuzzi in una quinta elementare bolognese (relazione in A. Colombo, a cura di, *I pro e i contro: teoria e didattica dei testi argomentativi*, La Nuova Italia, Firenze 1992) e da Stefano Stefanelli in Friuli-Venezia Giulia.

⁶ Edito da Armando, recentemente è pubblicato da Liguori nella collana "Impariamo a pensare"

⁷ Tutti i testi tradotti in italiano e i rispettivi manuali sono pubblicati dalla casa editrice Liguori (www.liguori.it). Anche *Il prisma dei perché* originariamente pubblicato dalla casa editrice Armando è stato di recente edito nella collana della Liguori.

⁸ Sul numero unico di "Amica Sofia" dell'aprile 2007, pubblicato da Morlacchi Editore, sono apparse alcune interviste significative sulle esperienze di filosofia svolte in Italia con i bambini.

⁹ I laboratori erano curati da Alessia Marabini, teacher in Philosophy for children, e organizzati in collaborazione con il Comune di Imola.

¹⁰ Rivista "Edizione" n. 13/96, 15/97, 17/98 e 29-30/04.

¹¹ www.gold.indire.it.

¹² *Giocare a pensare e Giocare a pensare con le storie*, Edizioni Junior, Bergamo 2006.

¹³ M. Striano (2000), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002.

¹⁴ A. Cosentino in "Amica Sofia", aprile 2007.

¹⁵ M. Striano in "Amica Sofia", aprile 2007.

Philosophy for children

NADIA COLOMBO*

Una proposta di educazione al pensiero critico e democratico per la scuola dell'infanzia.

P

ensare alla *filosofia per bambini* o, meglio, alla *filosofia coi bambini*, come elemento qualificante della proposta formativa per la scuola dell'infanzia significa avere in mente un modo nuovo di concepire l'infanzia, la filosofia, l'educazione.

Alla base della proposta c'è innanzitutto una visione originale dell'infanzia come fonte di stupore e luogo privilegiato di ricerca di significati. Come sostiene Walter Kohan¹, l'infanzia è innanzitutto un attributo dell'esistenza che simbolizza la non determinazione e la possibilità di trasformazione: è la figura del nuovo, di un avvenire aperto, impensato; in questa prospettiva abitare l'infanzia diviene non tanto una questione di età quanto di relazione con ciò che siamo e possiamo essere.

Tutto ciò rinvia all'essenza stessa della filosofia come disponibilità all'indagine, apertura al nuovo, ricerca di senso che scaturisce dallo stupore di fronte al reale; un'azione intellettuale peculiare nel suo approccio razionale, critico, problematizzante e creativo alla realtà, che cerca di dare una risposta alla meraviglia non tanto su come il mondo è, ma sul fatto che è, che ci siamo e che ci poniamo domande.

Quando parliamo di filosofia in questa prospettiva, evidentemente, non stiamo pensando alla disciplina accademica, né alla possibilità di introdurre precocemente la storia della filosofia "in nuce". La proposta ha a che fare innanzitutto con l'attivazione e la promozione di processi; si ha in mente il "filosofare" come attività anziché come dottrina, un'attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo e all'uomo.

È luogo comune che i bambini siano, all'inizio, creature fisiche in un mondo di oggetti fisici; le loro menti si formerebbero solo lentamente e solo molto più tardi sarebbero pronte per la filosofia. Ma, accantonati questi luoghi comuni,

ni, scopriamo che, una volta acquisito il linguaggio, le menti dei bambini sono istantaneamente affollate di pensieri ed essi sono costantemente alla ricerca di criteri organizzativi che li aiutino a distinguere i concetti più affidabili da quelli meno affidabili, i migliori dai peggiori. I bambini costantemente pensano e riflettono su quello che pensano; acquisiscono conoscenze e cercano di fare uso di quello che conoscono.

● LA RICERCA DI SENSO NELLE INDICAZIONI PER IL CURRICOLO

Nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia* si riconosce che i bambini "fin dalla nascita intraprendono una ricerca di senso che li sollecita a indagare la realtà", in particolare "fra i tre e i sei anni incontrano e sperimentano diversi linguaggi, scoprono attraverso il dialogo e il confronto con gli altri bambini l'esistenza di diversi punti di vista, pongono per la prima volta le grandi domande esistenziali, osservano e interrogano la natura, elaborano le prime ipotesi sulla lingua, sui media e sui diversi sistemi simbolici"².

In quest'ottica la filosofia può contribuire a sviluppare le potenzialità e le disponibilità dei bambini, nella misura in cui può aiutarli a pensare e a riflettere meglio, ad applicare la loro conoscenza in modo più efficace, a formulare giudizi migliori nel corso delle esperienze della loro vita.

D'altra parte stimolare l'atteggiamento euristico e riflessivo, promuovere il pensiero critico e creativo dovrebbe costituire, in ultima analisi, la meta fondamentale e comune a tutta l'impresa formativa. Tutto ciò sembra rinviare ad una riflessione più generale sulla natura e sulla finalità che attribuiamo al processo educativo.

L'educazione, soprattutto quella promossa in un contesto formale come la scuola, è stata generalmente intesa come preparazione alla vita, come guida ad inserirsi in un determinato contesto sociale. Ogni società cerca di preparare i giovani alla vita adulta, trasmettendo ad essi il proprio pa-

* Ricercatrice IRRE Lombardia.



rimonio culturale, la coscienza e insieme gli strumenti di elaborazione critica delle proprie acquisizioni materiali, sociali, intellettive, morali e spirituali.

Se nelle società tradizionali, statiche e orientate al mantenimento delle strutture materiali ed ideali esistenti, si reputava essenziale la trasmissione di una serie di conoscenze e di valori consolidati e, conseguentemente, il sapere trasmesso era generalmente nozionistico, rigido nei contenuti, appreso in modo prevalentemente passivo, in una società moderna come la nostra, caratterizzata da un forte dinamismo e da una crescente complessità (basti pensare ai radicali cambiamenti dei modelli economico-sociali, ai processi interculturali, alla velocità di sviluppo dei saperi e della circolazione delle informazioni...), è ormai riconosciuta l'inadeguatezza di un modello scolastico centrato prevalentemente sull'apprendimento nozionistico di conoscenze disciplinari e si attribuisce valore strategico all'impegno critico, allo sforzo intellettuivo e creativo, alla ricerca e alla sperimentazione³.

I contenuti posseggono importanza nella misura in cui divengono mezzi per attingere l'essenza della propria cultura, intesa come insieme di chiavi euristiche e di strutture concettuali. Più che sui contenuti, l'azione educativa dovrebbe essere orientata allo sviluppo dei processi e delle abilità di pensiero e di ragionamento.

In tempi in cui la complessità esige atteggiamenti, disposizioni mentali, procedure cognitive più articolate ed orientate all'ideatività, alla ricerca, alla disposizione ad indagare, un'educazione basata sul *pensiero* e non semplicemente sulla *conoscenza* presenta una forte valenza sociale, oltre che culturale. Finalità dell'educazione è preparare persone in

grado di vivere in un ambiente complesso, pluralistico, in continua evoluzione, facendo sì che ciascuno sia in grado di elaborare in modo critico e consapevole le proprie posizioni; è formare individui in grado di creare cultura, o meglio in grado di rielaborare criticamente la cultura⁴.

In tale ottica, apprendimento significativo è quello caratterizzato dalla dominanza del *problema sul sistema*: l'apprendimento è liberazione dai presupposti condizionanti, ricerca sempre aperta al perfezionamento ulteriore, approssimazione progressiva alla meta, non pura e semplice acquisizione trasmissiva di risultati dati; dalla dominanza del *significato sul dato*: l'elemento staccato dal contesto, privo di riferimento alla struttura, rimane in un ambito di non apprendimento, di carenza di elaborazione e di interiorizzazione soggettiva. In particolare, sviluppare competenze, nella scuola dell'infanzia "significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati"⁵.

Méta prioritaria dell'azione educativa è pertanto imparare ad imparare, imparare a pensare meglio: se pensare è una facoltà naturale nell'uomo, in quanto essere razionale, pensare meglio – cioè pensare in modo logicamente corretto, critico e democraticamente orientato – è una meta educativa generalizzabile.

● LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

La promozione del pensiero critico e creativo è, in effetti, alla base di molti programmi di intervento educativo (basti pensare ai vari laboratori di sviluppo logico, metacognitivo, ai programmi di Feuerstein, di De Bono...). Esistono però alcune peculiarità che distinguono e qualificano la *Philosophy for children* rispetto ad altri progetti educativi finalizzati all'insegnamento delle abilità di pensiero e focalizzati essenzialmente sui processi cognitivi.

La *Philosophy* propone una nuova e diversa chiave di accesso al pensiero; essa focalizza la propria attenzione su un contenuto particolare: la filosofia, intesa come unica disciplina che assume il pensiero insieme come proprio contenuto e come proprio metodo di ricerca. Ciò che ha a cuore la "comunità di ricerca" filosofica non è soltanto la capacità di pensare bene, ma la dimensione di senso in cui questo pensare si dispiega. Lo sviluppo di capacità euristiche, critiche, argomentative (elementi essenziali per ogni processo di formazione ed esplicitamente riconosciute come traguardi per lo sviluppo della competenza dalle *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia*⁶) viene proposto come frutto non

di un insegnamento di mere abilità cognitive, ma di una disponibilità ad un approccio filosofico al mondo e al sapere. Certamente la filosofia coltiva le abilità di pensiero: insiste sull'importanza di un insieme di funzioni logiche e argomentative (inferire conclusioni, definire concetti, esplicitare assunzioni...) ed insiste che queste funzioni siano utilizzate al meglio. Ma lo sviluppo delle abilità logiche è una conseguenza piuttosto che lo scopo prioritario della Philosophy; finalità prima è pensare filosoficamente, è un continuo esercizio critico, riflessivo e creativo del pensiero.

C'è, inoltre, una profonda differenza tra l'insegnare abilità isolate e l'insegnarle in un contesto di ricerca unificato. Fare filosofia richiede un considerevole numero di abilità di pensiero, ma le incorpora in una matrice dinamica di dialogo e di indagine. Tale matrice olistica di ricerca è di importanza fondamentale da un punto di vista educativo; piuttosto che lo studio di abilità segmentate, che suggerisce la loro separazione da un contesto, la Philosophy insegna queste abilità incoraggiandone la pratica. Normalmente i bambini acquisiscono i necessari processi logici insieme all'acquisizione del linguaggio (come suggerisce la prospettiva vygot-skyiana). Così, la Philosophy for children opera sul rafforzamento del pensiero e del linguaggio attraverso una sua continua pratica nella ricerca dialogica⁷.

Un ulteriore elemento qualificante della Philosophy è dato dal fatto che l'apprendimento non è visto come una sequenza lineare, ordinata e graduata che tutti devono percorrere allo stesso modo; essa mette in campo strategie che consentono approcci diversificati⁸ e coinvolgono contemporaneamente fattori cognitivi, creativi, affettivi ed emozionali, nell'intento di valorizzare l'intera personalità. Il pensiero che ha di mira la Philosophy è un pensiero complesso: critico, creativo e valoriale. In tale prospettiva, che riconosce valore ineludibile non solo alle abilità cognitive, ma anche alle abilità sociali ed emotive, logos, ethos e pathos hanno eguale dignità⁹. La forte valenza emotiva e affettiva insita nel programma della Philosophy nasce soprattutto dall'impostazione dialogica della procedura e dall'esperienza di comunità di ricerca che considera l'atto cognitivo come un processo che non si esaurisce in se stesso in quanto esige una dimensione di comunità. È nello scambio dialogico all'interno della classe costituita come comunità di ricerca (ma anche comunità di apprendimento e comunità di dialogo) e non solo nella dimensione individuale che si attivano le abilità, esercitandole non in ambiti decontestualizzati ma in contesti significativi, poiché il pensiero trova la sua espressione nella vita, nell'esistenza, nella relazione. Il pensiero come costruzione sociale di per sé si rivela altamente motivante: crea appagamento, tensione alla relazione positiva, si carica di significati di tipo valoriale, va ben oltre alla tensione individuale alla prestazione, si fa elemento di forte coesione sociale oltre che di

motore di sviluppo delle abilità critico-argomentative. L'esercizio critico del pensiero, l'incontro con temi che stimolano una ricerca di conoscenza, il confronto con diverse ipotesi di interpretazione del mondo e con diversi percorsi logici, l'apertura alla dimensione filosofica dell'esperienza presentano un significato altamente costruttivo nella formazione della persona non solo dal punto di vista *teoretico* – avendo a che fare con la conoscenza – ma anche (e soprattutto) *etico* e *sociale*: l'essere coscienti delle proprie assunzioni, il riconoscere basi comuni di ragionamento, il condividere criteri di valutazione consente di effettuare scelte più consapevoli, di maturare atteggiamenti più democratici¹⁰. Tutto ciò mi pare in sintonia con le finalità esplicitamente riconosciute nelle *Indicazioni per il curricolo* come peculiari della scuola dell'infanzia, in quanto luogo di promozione dello sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della cittadinanza, oltre che della competenza. In questa prospettiva, la classe – costituita come comunità di ricerca filosofica – si configura come ambiente di apprendimento privilegiato per “imparare a conoscersi e a sentirsi riconosciuti come persona unica e irripetibile, (...) sperimentare diversi ruoli e diverse forme di identità”; “avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; realizzare le proprie attività senza scoraggiarsi; provare piacere nel fare da sé e saper chiedere aiuto; esprimere con diversi linguaggi i sentimenti e le emozioni; esplorare la realtà e comprendere le regole della vita quotidiana; partecipare alle negoziazioni e alle decisioni motivando le proprie opinioni, le proprie scelte e i propri comportamenti; assumere atteggiamenti sempre più responsabili”; “scoprire gli



altri, i loro bisogni e la necessità di gestire i contrasti attraverso regole condivise, che si definiscono attraverso le relazioni, il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri; (...) porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto uomo-natura”¹¹.

Mi piace concludere questa riflessione con un richiamo al kantiano “sapere audē”: avere il coraggio di usare il proprio intelletto per uscire dallo stato di minorità imputabile a mancanza di decisione e di coraggio. La Philosophy mi pare incarnare perfettamente lo spirito illuministico, come compito infinito di assumere e diffondere un atteggiamento mentale centrato sull'autonomia e responsabilità dell'uomo come essere razionale, nella prospettiva di “sapere co-niugare il senso dell'incompiutezza con la tensione della propria riuscita”¹².

Note

¹ W. Kohan, *L'esperienza della filosofia nella scuola*, Atti del convegno “P4C: un curricolo per imparare a pensare”, Padova, settembre 2003.

² *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, p. 28.

³ Tale prospettiva è ampiamente presente nel documento *Cultura, scuola, persona. Verso le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.

⁴ Si tratta di competenze auspicabili e di fatto auspicate in molti documenti ufficiali legati ai programmi di istruzione nazionali e internazionali. Per esempio, a livello internazionale, il progetto OCSE-PISA si basa su una concezione dinamica dell'apprendimento per tutta la vita, secondo cui si acquisiscono continuamente nuove abilità necessarie per adattarsi con successo a un mondo in perenne mutamento e mira a valutare la capacità degli studenti di applicare le conoscenze acquisite a scuola alle questioni che si presentano nel mondo reale.

A livello nazionale, nel documento *Cultura, scuola, persona. Verso le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, tra i compiti e le finalità specifiche riconosciute alla scuola nei nuovi scenari vengono indicati:

- scoprire la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini;
- fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta;
- formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri;
- offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base, far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni, promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali;
- favorire l'autonomia di pensiero degli studenti;
- fornire le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti.

⁵ *Indicazioni per il curricolo*, p. 28.

⁶ Tra i traguardi per lo sviluppo della competenza nel campo di esperienza *Il sé e l'altro* vengono indicati: “[Il bambino] riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini, si rende conto che esistono punti di vista diversi e sa tenerne conto. È consapevole delle differenze e sa averne rispetto. Ascolta gli altri e dà spiegazioni del proprio comportamento e del proprio punto di vista. Dialoga, discute e progetta confrontando ipotesi e procedure, gioca e lavora in modo costruttivo e creativo con gli altri bambini”. Un ulteriore richiamo a tali competenze si ha nel campo *I discorsi e le parole*: “[Il bambino] sviluppa fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale, utilizzandolo in modo differenziato e appropriato nelle diverse attività. Racconta, inventa, ascolta e comprende le narrazioni e la lettura di storie, dialoga, discute, chiede spiegazioni e spiega, usa il linguaggio per progettare le attività e per definirne le regole”. E ancora nel campo *La conoscenza del mondo* si riconosce che “[Il bambino] curioso, esplorativo, pone domande, discute, confronta ipotesi, spiegazioni, soluzioni e azioni. Utilizza un linguaggio appropriato per descrivere le osservazioni o le esperienze” (*Indicazioni per il curricolo*, pp. 31-39).

⁷ Un tale approccio garantisce la significatività delle attività formative proposte ai bambini; nel documento preambolo/manifesto delle nuove Indicazioni nazionali si sottolinea che “i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato... Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti”.

⁸ Una delle idee guida del documento *Cultura, scuola, persona. Verso le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* è il puntuale richiamo alla centralità della persona nella sua singolarità e unicità; la scuola è chiamata a valorizzare le risorse specifiche di ogni persona per consentirle il raggiungimento della piena maturità culturale ed umana: “Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invarianti pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola può e deve realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno... Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità”.

⁹ “Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato” (*Cultura, scuola, persona. Verso le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*).

¹⁰ Nel documento *Cultura, scuola, persona* possiamo individuare, accanto al tema strategico dell’“apprendere ad apprendere”, un secondo tema altrettanto focale: quello dell’“apprendere a vivere”; il concepire la scuola come luogo di vita, laboratorio in cui imparare gli alfabeti della cittadinanza. “In quanto comunità educante, la scuola deve generare una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed essere anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola può affiancare al compito dell’“insegnare ad apprendere” anche quello dell’“insegnare a essere”.

¹¹ *Indicazioni*, pp. 27-28.

¹² *Indicazioni*, p. 30.

INTERVISTA AD ANN MARGARET SHARP

a cura di Valeria Rossi

Ann Margaret Sharp è stata assistente del professor Matthew Lipman, ideatore della Philosophy for children. Attualmente insegna alla Montclair University nel New Jersey (USA) ed è Direttore Associato dello IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), Istituto riconosciuto dall'Associazione Filosofica Americana per l'eccellenza e l'innovazione nel suo lavoro di formazione degli insegnanti e per i materiali prodotti per l'educazione dei bambini e dei ragazzi.

Professoressa Sharp, Lei ha scritto il racconto filosofico The Doll Hospital (tradotto in italiano da Maura Striano col titolo L'ospedale delle bambole), per i bambini dell'età prescolare. Quali caratteristiche deve avere un racconto filosofico rivolto a bambini così piccoli?

Nel 1999 scrissi *The Doll Hospital*, insieme al manuale corrispondente, *Making Sense of My World*, rivolto ai bambini dell'età prescolare. È la storia di un bambino o una bambina (nel racconto non viene data alcuna indicazione circa il sesso del/della protagonista) che è molto affezionato/a ad una bambola, Roller.

Jesse porta con sé Roller ovunque: a tavola, a letto, mentre gioca e quando va alla scuola dell'infanzia. Lì Jesse viene derisa: le viene detto che Roller, la sua bambola, è brutta. Inoltre la sorella maggiore di Jesse afferma che Roller non è reale. Jesse invece è del parere che Roller sia una persona, reale e bella.

A scuola, il maestro, Mr. Williams, vuole solo che siano rispettate due regole: i bambini devono dire la verità e devono trattarsi l'un l'altro come persone. Jesse non è sicura del significato di queste parole finché non fa l'esperienza di mentire a Mr. Williams. Infatti sottrae la bambola ad un altro bambino e successivamente nega di aver commesso il fatto. In questo modo non solo Jesse mente, ma compie un'azione disdicevole.

Verso la fine del racconto, mentre Jesse a casa pedala con la sua bicicletta, Roller cade dal cestino e si rompe la testa. Jesse è molto sconvolta/o e vuole che la bambola sia portata immediatamente all'ospedale. Il signore dell'ospedale delle bambole dice che ci vorranno cinque giorni perché la bambola possa essere aggiustata e invita Jesse a non preoccuparsi, poiché la bambola sarà aggiustata bene: le metteranno una testa nuova. Jesse rimane scioccata dalla notizia.

Il padre di Jesse cerca di spiegarle che quando la bambola tornerà a casa sarà ancora la bambola di prima, ma Jesse non è d'accordo. Cerca anche di farle capire che una bambola non è una persona. Quando Roller torna di nuovo a casa, Jesse la esamina attentamente. Poi prende una sedia, si arrampica, depone la bambola in cima all'armadio e non la riprende mai più.

Nel racconto vengono affrontati i temi centrali del programma: i concetti di reale, persona, verità, bellezza, bontà e identità.

Cercando di capire che cosa significano questi concetti, con l'aiuto dei piani di discussione, delle attività e degli esercizi nel manuale di accompagnamento, i bambini mettono a fuoco alcune abilità: pensare ipoteticamente, usando le parole se... allora...; rilevare le contraddizioni; dare ragione del proprio punto di vista; ascoltarsi a vicenda; costruire ciascuno sulle idee dell'altro; rispettare il proprio turno e imparare a mettersi dal punto di vista degli altri. Tutte queste abilità sono essenziali se si partecipa a quella che Mr. Williams chiama "comunità di ricerca", un gruppo di bambini che hanno imparato come dialogare e ricercare insieme per dare senso al loro mondo.

Lei pensa che i bambini della scuola dell'infanzia possano pensare ipoteticamente. Ciò non è in contraddizione con la teoria di Piaget?

Sì, sappiamo dall'esperienza che i bambini possono pensare ipoteticamente. Quando chiediamo di farlo, nel programma de "L'ospedale delle bambole", i bambini non incontrano problemi. Come per tutte le cose, è più facile per i bambini che per gli adulti. Mi piace che Piaget si sia sbagliato...

C'è tuttavia una precisazione da fare. I bambini non possono esprimere il loro pensiero ipotetico chiaramente col linguaggio, ma con l'azione. Per esempio, se ad un bambino viene detto "Se piove, non uscirai con la tata per una passeggiata", lui guarda fuori dalla finestra, vede che sta piovendo e appende il suo cappotto. Non andrà da nessuna parte.

Quali strumenti possono essere utilizzati per valutare l'efficacia della Philosophy for children nelle scuole dell'infanzia?

Lo IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) ha sviluppato una check list di comportamenti che è la più appropriata per valutare la Philosophy for children a livello prescolastico.

Tale strumento permette di rilevare i cambiamenti nei comportamenti quali: il domandare, il chiedere le ragioni, l'ascoltare

con attenzione, il prendere la parola a turno, il chiedere i criteri, il riconoscere le buone inferenze, le buone analogie e le buone ragioni, il considerare e il suggerire ipotesi alternative, così come il prendere una posizione, il seguire la ricerca "là dove essa conduce", l'abilità di avvalersi delle idee dell'altro e di immedesimarsi con una visione molto differente dalla propria. Durante il corso dell'anno, i bambini possono essere videoripresi nei primi mesi di scuola, mentre affrontano il primo capitolo del libro, a metà anno, alla fine del terzo capitolo e alla fine dell'anno, al capitolo quinto.

Le registrazioni possono essere studiate per rilevare i comportamenti sopra menzionati, così come si manifestano nelle discussioni in classe.

Lei pensa che "fare filosofia" nella scuola dell'infanzia possa aiutare le insegnanti a migliorare il loro modo di insegnare?

Io penso di sì e per tre ragioni.

Primo, quando si insegna la Philosophy ai bambini piccoli alla scuola dell'infanzia si impara come prestare attenzione ai discorsi dei bambini: la natura delle loro domande, delle inferenze, le ragioni che adducono per sostenere ciò che dicono e la loro abilità di assumere le prospettive altrui. Queste abilità sono essenziali se si cerca di aiutare i bambini ad impegnarsi in prima persona nella ricerca e non solo di trasmettere loro la conoscenza.

Secondo, fare filosofia con i bambini piccoli significa aiutarli a formare i concetti, concetti che sono fondamentali per l'esperienza umana, comuni nei discorsi quotidiani, ma anche controversi o contestabili: il tipo di concetti su cui i filosofi hanno riflettuto per 2500 anni. Questi concetti sono: il sé, la mente, la persona, il bene, la verità, i diritti, la giustizia, la conoscenza, il potere, la morte, l'educazione.

Per formare questi concetti i bambini necessitano di criteri, di dialogare con gli altri e della disposizione a cambiare la propria mente, se scoprono ragioni migliori.

Tali concetti sono così centrali nell'esperienza umana che, dal modo in cui li interpretiamo, discende la nostra visione del mondo e il nostro modo di vivere la vita.

E non dobbiamo inventarci niente di nuovo! I bambini possono essere messi a conoscenza non solo della visione del mondo dei compagni di classe, ma, attraverso il manuale, della visione del mondo dei filosofi del passato, delle loro idee su questi concetti, in un modo consono all'età, così da rendere la loro indagine ricca e fruttuosa.

Terzo, fare filosofia con i bambini significa impegnarsi a creare significato attraverso le abilità del dialogo verbale e non verbale, il prendere posizione, l'empatia, la compassione e il gruppo di ricerca.

Paradossalmente, sono queste le vere abilità che ci aiutano a capire gli altri, le diverse visioni del mondo e prospettive e ad

identificare ed educare le emozioni che giocano un ruolo nella costruzione di tali visioni del mondo.

Professoressa Sharp, nella relazione da Lei presentata alla Conferenza dell'Unesco², ha spiegato come il programma della Philosophy for children aiuti i bambini a comprendere e ad esprimere le emozioni. Tale programma come è applicato nelle scuole dell'infanzia americane?

Nella mia relazione all'UNESCO del novembre 2006, ho presentato il modo in cui l'indagine filosofica effettuata con la Philosophy for children può aiutare i bambini ad educare le loro emozioni.

Innanzitutto, i bambini devono imparare a identificare che cosa sentono, a dare un nome alle emozioni, a discutere sulle emozioni.

I racconti filosofici aiutano in tal senso attraverso la problematizzazione di queste abilità nelle storie proposte.

Per esempio, come fai a sapere se ti senti solo o triste, arrabbiato o spaventato, geloso o invidioso?

Secondo, i bambini devono diventare capaci di scoprire le ragioni per le quali si sentono in un certo modo.

Terzo, i bambini devono scoprire se tali ragioni sono buone. Se scoprono che le loro ragioni non sono valide, per esempio attraverso il confronto o l'esperienza, poi devono imparare a come non dar peso alle emozioni ingiustificate.

Questo "non dar peso" non è facile, ma può essere facilitato attraverso il supporto di un coetaneo o del gruppo dei pari (supporto inconsapevole a questa età) al fine di autocorreggersi e dare senso alla propria esperienza.

Questi quattro passaggi possono essere sviluppati attraverso la pratica, gli esercizi, le attività e i piani di discussione del manuale.

Lei mi chiede come viene applicata la Philosophy for children nelle scuole dell'infanzia americane. Per quello che so, è veramente poca, se c'è, la filosofia insegnata nell'educazione prescolastica negli Stati Uniti. Tuttavia ci sono stati alcuni lavori sperimentali condotti da David Kennedy (ndr, professore della Montclair University e membro dello staff dello IAPC) e per ciò che so, ad oggi, non c'è ancora stata un'istituzionalizzazione della Philosophy for children a livello prescolastico.

Quante volte la settimana viene svolta la Philosophy for children? Quanto dura una sessione?

Le sessioni di Philosophy for children si tengono solitamente tre volte la settimana per un'ora. Naturalmente per i bambini più piccoli ciò include diverse attività: musica, discussioni e attività corporee.

Ma il punto essenziale è che le abilità che vengono imparate in queste ore, le abilità di ragionamento, le abilità di for-



LIGUORI EDITORE

mazione dei concetti, le abilità dialogiche, le abilità di indagine sono poi trasferite nel corso della giornata, durante lo studio di altre discipline.

La Philosophy for children è solo uno strumento attraverso cui educare i bambini o è praticata con lo scopo di creare dei piccoli filosofi?

La Philosophy for children è uno strumento per aiutare i bambini a formulare giudizi migliori su ciò che dicono, su ciò che fanno, su ciò che sentono. Se poi, come esito, creiamo uno o due filosofi, meglio ancora.

Socrate affermava che è sufficiente conoscere il bene per comportarsi bene. Lei è d'accordo con questa affermazione a proposito dell'educazione dei bambini?

Sì, Socrate diceva che se conosci il bene, sarai buono. Ma il problema per i bambini è che non conoscono il bene, essi devono indagare su ciò che è bene nelle situazioni particolari e per fare questo hanno bisogno dell'aiuto dei loro amici e dei loro insegnanti. In più essi necessitano del contesto della comunità di ricerca per dare loro il messaggio che la ricerca sul bene è buona, che abbiamo bisogno dell'aiuto degli altri, che possiamo aver cura gli uni degli altri, che possiamo costruire uno sulle idee dell'altro, che dobbiamo imparare a metterci da diversi punti di vista così che possiamo seguire l'indagine dove essa conduce.

Con l'aiuto dei nostri amici è possibile pensare che se comprenderemo che cosa è bene, saremo buoni... Ma è il capire che cosa è bene il problema. Non è così facile e i bambini possono raccontarlo.

¹ Entrambi tradotti in italiano, fanno parte del curricolo della Philosophy for children pubblicato dall'editrice Liguori nella collana "Impariamo a pensare".

² Cfr. "Scuola Materna" n. 10 del 10 febbraio 2007.

INTERVISTA A MARIE-FRANCE DANIEL

A CURA DI VALERIA ROSSI

Marie-France Daniel è docente presso l'Università di Montreal e da dodici anni è impegnata, per conto del Social Sciences and Humanities Research Council in Canada, ad indagare il contributo della Philosophy for children allo sviluppo dei bambini. Laureata in filosofia all'Università di Montreal e specializzata in Philosophy for children con un master presso la Montclair State University nel New Jersey (USA), ha approfondito i rapporti tra la teoria di Lipman e il pensiero di Dewey.

Professoressa Daniel, nella sua presentazione all'Unesco dello scorso novembre¹ ha riassunto dieci anni di ricerca sulla Philosophy for children nelle scuole. Potrebbe illustrarci quali contributi apporta la Philosophy all'educazione dei bambini?

Dal 1995 al 2001 ho condotto diversi programmi di ricerca con colleghi canadesi, australiani e messicani rilevando che la P4C ha effetti su:

1. il comportamento cooperativo dei bambini;
2. la loro abilità di dialogare tra pari su questioni critiche;
3. lo sviluppo del pensiero critico.

Queste ricerche sono state condotte con bambini dai 9 ai 12 anni². Fu a partire dal 2001 che iniziai ad interessarmi dei bambini dell'età prescolare, dai 4 ai 5 anni.

Potrebbe spiegarci come è nata la sua idea di portare la filosofia nella scuola dell'infanzia? Quali caratteristiche ha la sua proposta?

Nel 2001 volli accettare se la Philosophy for children potesse stimolare o meno lo sviluppo dei bambini di 4 e 5 anni nello stesso modo in cui favoriva quello dei ragazzi più grandi. A quei tempi non era ancora disponibile un testo filosofico per bambini di quell'età. Nel 2002 decisi allora di scrivere *The tales of Audrey-Anne* ("I racconti di Audrey-Anne"). Si tratta di una raccolta di sedici racconti filosofici che parlano di bambini, di animali, di giocattoli, ecc. I mezzi di informazione, in quel periodo, ci riferivano regolarmente di episodi di violenza condotti o subiti dai bambini, così decisi di indirizzare il contenuto dei racconti a stimolare i bambini ad una riflessione critica circa le situazioni di violenza (fisica, sessuale, verbale) al fine di prevenirla. Infatti Lipman e altri pensatori sostengono che

lo sviluppo cognitivo dei bambini contribuisce a prevenire la violenza attraverso il miglioramento della capacità di giudizio.

Tra i concetti filosofici indagati ne *The Tales of Audrey-Anne* ci sono: i diritti dei bambini, l'intimità, le intenzioni contrapposte alle conseguenze delle azioni, l'empatia, i segreti, la comunicazione... L'esplorazione di questi concetti avviene attraverso la discussione tra pari, ma spesso e più di frequente attraverso esercizi fisici, disegni e creazioni artistiche, giochi, ecc. di natura filosofica, perché, mentre queste attività divertono i bambini, nel contempo fanno nascere domande e dubbi (conflitti cognitivi) che sono adatti a stimolarli a procedere verso una riflessione più profonda. Per aiutare l'insegnante nella facilitazione filosofica, ho pubblicato una "Guida per l'Insegnante" che include più di trecento piani di discussione e attività adatte ai bambini di età prescolare.

I bambini di questa età traggono beneficio dalla Philosophy for children?

Le ricerche dicono di sì. Innanzitutto, nel Quebec e in Francia, abbiamo intervistato diversi gruppi di bambini che hanno usato settimanalmente *The Tales of Audrey-Anne* e abbiamo paragonato le loro risposte con quelle di gruppi di bambini che non hanno fatto filosofia. Abbiamo chiesto loro come interpretavano i motivi della violenza, le sue conseguenze, il modo di risolvere i conflitti, ecc. Dall'analisi dei risultati si evince che, alla fine dell'anno scolastico, i bambini che hanno sperimentato la Philosophy for children hanno una rappresentazione della violenza che è più "sociale"³. Per esempio, sono capaci di decentrarsi per diventare consapevoli delle *conseguenze della violenza* nelle relazioni interpersonali (es. "Il suo amico non sarà più suo amico") e di individuare i *modi per risolvere un conflitto* in uno scambio reciproco (es. uno dice: "smettila per favore!" e l'altro gli chiede se vuole essere suo amico. Lui dice di sì... e smettono di litigare). Diversamente, i bambini che non hanno mai fatto filosofia rappresentano le *conseguenze della violenza* come la vendetta (es. "Gli darei un calcio") e i *mezzi per risolvere un conflitto* sono legati all'intervento di figure autorevoli (es. "Lo direi all'insegnante che lo metterà in castigo"). Così la Philosophy for children incrementa positivamente le competenze sociali dei bambini.

Inoltre, i nostri studi hanno rilevato che i bambini di cinque anni, che hanno utilizzato settimanalmente *The Tales*, alla fine dell'anno scolastico diventano capaci di: domandare l'un l'altro, costruire i loro interventi su quelli dei compagni, prendere posizione, giustificare le proprie opinioni, esprimere dubbio, trovare alternative, cercare criteri...

In breve, dal 2001, ho iniziato a rendermi conto che la Philosophy for children stimola i bambini di quattro e di cinque anni a livello cognitivo, linguistico e sociale. Naturalmente, ciò richiede da parte dell'insegnante un'adeguata preparazione oltre che perseveranza e rigore per facilitare una discussione filosofica.

Qui di seguito l'esempio di una discussione registrata tra bambini di cinque anni, dopo la lettura dell'insegnante di uno dei racconti tratti da *The Tales of Audrey-Anne*, intitolato "Vincent and the Gang of Older Kids".

Vincent and the Gang of Older Kids

Ins.te: Allora, siete d'accordo nel dire che quando sono arrabbiato posso prendere a calci un sasso? (vociare di bambini che dicono sì o no)

Za: perché non sei d'accordo?

Za: Perché il sasso non può avere bambini.

Ins.te: Un sasso può avere bambini?

Tho: No, di certo, i sassi non sono vivi.

Eli: Forse sono vivi e noi non lo sappiamo.

Vi: C'è un grosso sasso a casa mia e se lo prendo a calci (...) sta attaccato...

Ins.te: Cosa vuoi dire con "sta attaccato"?

Vi: Sta attaccato per terra.

Eli: Qualche volta i sassi rotolano giù tutti insieme, forse sono vivi, forse no. Non lo sappiamo.

Fre: I sassi che rotolano giù, non è... non è... non è che lo fanno da soli, è perché c'è il vento.

Eli: Certo, e qualche volta c'è qualcuno che li fa cadere.

Eli: Bene, se quando i sassi, quando i sassi sono apparsi per la prima volta, quando è nata la terra, i sassi erano piccoli e poi sono cresciuti oppure se, o se... o se sono nati piccoli, medi e grandi, sono rimasti così, come sono adesso?

Elè: Non sono sicura.

Vi: Un sasso non cresce.

Ins.te (mostrando ai bambini due fiori: un fiore giallo dentro un vaso pieno d'acqua e un fiore essiccato):

Ho trovato un fiorellino secco tra le pagine di un mio libro. L'avevo tenuto come ricordo. E questa mattina l'ho guardato e mi sono chiesta: il mio fiore è vivo?

Eli: Sì (...) come ogni cosa che è morta, come, come questo nel vaso che sta appassendo... Beh, è vivo perché sta appassendo e ogni cosa che è morta è viva... un fiore è un piccolo seme, poi cresce, un po' di più, di più, di più e diventa un vero fiore, dopo, dopo, dopo si chiude e poi

appassisce (*mima quello che sta dicendo*). Così è vivo perché ogni cosa che è nata da un piccolo seme che cresce poi un giorno muore, beh è viva.

Ins.te: Siete d'accordo? (...) perché non sei d'accordo Bri?

Bri: Perché i fiori non sono vivi.

Eli: Sì sono vivi. I fiori muoiono, non è vero? (*silenzio*) è così.

Ari: Sono d'accordo... che i fiori sono vivi perché, perché sono vivi, beh noi diamo loro l'acqua, e poi, poi sono vivi perché gli diamo da mangiare e loro crescono.

Tho: Perché Bri? I fiori sono vivi perché se non fossero vivi non avrebbero le radici. Non avrebbero niente lì. Non ci sarebbe nessun dente di leone nel tuo giardino, nessun dente di leone perché nessun fiore sarebbe vivo.

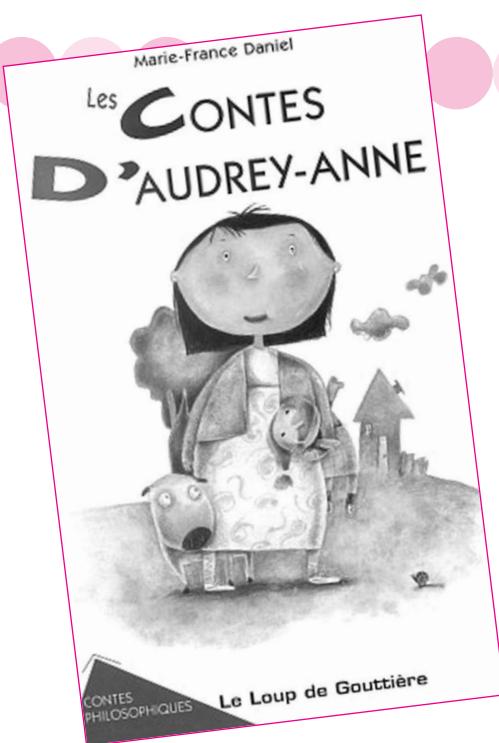
Ele: Ci sono i fiori artificiali.

Jes: Per fortuna i denti di leone sono vivi.

Tho: Hanno le radici.

Jes: Già, e le api ci volano sopra e li annusano.

Ari (*rivolgendosi all'insegnante*): Annusiamo il fiore giallo e quello secco. Forse scopriremo la differenza.



Note

¹ Cfr. V. Rossi, *Filosofogiocando*, in "Scuola Materna", n. 10, 10 febbraio 2007, pp. 7-8.

² I dettagli di questa ricerca sono pubblicati sul sito <http://www.colloque-pratiques-philo.fr/contributions.pdf>.

³ V. Rossi, *Perché Pierino mi dà sempre fastidio?*, in "Scuola Materna", n. 16, 10 maggio 2007, pp. 7-9.

INTERVISTA A ANGÉLICA SÁTIRO

A CURA DI VALERIA ROSSI*

Potrebbe dirci qualcosa di lei?

Lavoro come ricercatrice nel campo del rapporto tra etica e creatività con un diploma di studi avanzati (DEA) in Filosofia Pratica dell'Università di Barcellona. Ho un master in Creatività Applicata, rilasciatomi dall'Università di Santiago de Compostela (Spagna), un dottorato in Temi Filosofici, conseguito presso l'Università di Minas Gerais (Brasile); sono un'esperta internazionale in Filosofia per Bambini, formatami presso lo IAPC dell'Università di Montclair (USA); sono un'esperta internazionale in creatività, laureata in pedagogia presso l'Università Statale di Minas Gerais. Educatrice a partire dagli anni '80, ho tenuto corsi e conferenze in Brasile, Guatemala, Argentina, Perù, Messico, Costa Rica, Portogallo, USA e Spagna. Sono cofondatrice della EFCI (*Escuela centroamericana de Facilitadores de la Creatividad e la Innovación*) in La Antigua, Guatemala e collaboratrice del GrupIREF (*Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia*) a Barcellona, Spagna. Ad oggi ho pubblicato più di 50 libri in quattro lingue: portoghese, spagnolo, catalano e italiano. Ho creato la Rete iberoamericana CREARMUNDOS (www.crearmundos.net) e dirigo attualmente la CASA CREATIVA - Barcellona, uno spazio di sviluppo di idee e progetti sulla creatività sociale.

Per quanto riguarda i bambini, nel corso della mia professione vi sono sempre stata legata in forme diverse: come insegnante, come attrice (ho fatto teatro per bambini), come scrittrice (libri di letteratura per l'infanzia) e come filosofa (attraverso il progetto di filosofia per bambini, Filosofia 3/18 e NORIA).

Chi volesse saperne di più può consultare il sito: <http://www.crearmundos.net/quien.html>.

Può parlarci del progetto e del programma Noria?

La *noria* (in italiano "ruota panoramica", N.d.T.), che in diversi paesi latinoamericani viene chiamata *Rueda de Chicago*, è una delle attrazioni più apprezzate di un lunapark. È piena di colore ed è in genere accompagnata da una musica allegra che sembra imprimere il movimento circolare che

* Traduzione di M.B. Materzanini. Il testo completo dell'intervista è riportato in www.lascuola.it, sezione "Scuola Materna".

spinge i bambini dall'alto verso il basso. La possibilità di vedere le cose dall'alto e la sensazione che dà il poter guardare da varie prospettive con un solo movimento hanno un'attrazione enorme. La ruota, quando il sedile si trova sulla curva più alta, dondola leggermente e il misto di stupore, piacere, timore e aspettativa è motivo di risa e fonte di nuove sensazioni.

Il progetto educativo porta il nome di questa attrazione perché intende offrire qualcosa di simile a livello di apprendimento riflessivo e creativo. L'obiettivo è che i bambini imparino a pensare e ad agire partendo da prospettive diverse. È auspicabile, inoltre, che partano da punti di vista inusuali e che pensare ed agire in modo creativo siano per loro un divertimento.

La *noria* è circolare. Il cerchio gioca un ruolo decisivo in questo progetto. Questa forma geometrica, infatti, consente ai bambini di organizzarsi e disporsi nello spazio per poter dialogare. Il progetto contribuisce a sviluppare la capacità di pensare da soli, ma in compagnia degli altri, in situazioni di dialogo che chiamiamo "comunità di ricerca". Seduti in cerchio, si può guardare la persona con cui si parla o che si ascolta. La *noria* rappresenta dunque un buon esempio di un tipo di relazione che vorremmo promuovere. Possiamo dire inoltre che il pensiero *circola*, come la *noria* fa circolare i bambini nello spazio. La *noria* è causa di piacere per lo stupore che genera e, allo stesso modo, il movimento del pensiero può essere piacevole, sempre e quando venga stimolato in forma creativa.

Il *Progetto noria* è una proposta di educazione riflessiva e creativa destinata a bambini da 3 a 11 anni, organizzata secondo il prospetto riportato nella tabella sotto riportata.

Lei ha studiato il metodo della Filosofia per bambini: può illustrarci le affinità e le differenze tra il metodo Lipman e il Suo?

Lipman è una fonte basilare del *Progetto noria*, con cui si osservano principalmente le seguenti affinità:

- il dialogo come valore e come metodo per pensare meglio;
- la proposta di trasformare l'aula in una comunità di ricerca;
- la consapevolezza che il pensiero è complesso, ma esistono alcune abilità che possono essere stimolate e contribuiscono allo sviluppo di un "pensare migliore";
- la comprensione dell'importanza di sviluppare, contemporaneamente, la dimensione critica, creativa e attenta del pensiero;
- la proposta di utilizzare la narrativa come strumento utile a sviluppare la capacità di pensare;
- la consapevolezza che l'educazione non può mancare al suo impegno con i sensi, ma deve potenziarne la ricerca da parte dei bambini e dei giovani;
- la coscienza che la filosofia, in quanto disciplina che si dedica al pensiero nel corso degli anni, può contribuire in modo significativo ad un'educazione riflessiva e civica consapevole.

Le differenze sono più di forma che di fondo. Che cosa intendo per "differenze di forma"? È presto detto.

Nel materiale dei bambini:

- si utilizza la narrativa come strumento, non in forma di "racconti filosofici" ma di fiabe, miniracconti, leggende e miti di diverse culture, organizzati a partire da un racconto base, con un personaggio protagonista che ricorre in molti dei libri scelti;
- non si ricorre soltanto alla narrativa, ma anche al gioco e all'arte (principalmente musica e arti plastiche), perché si comprende che questi strumenti permettono di stimolare, dal punto di vista educativo, diverse dimensioni umane: il corpo, le emozioni e la sensibilità in generale.

Programma	Temi	Libro dell'alunno	Libro del docente	Età
Giocare con Juanita	Valori per imparare a convivere e a conoscere se stessi	<i>La coccinella Juanita</i>	<i>Giocare a pensare con bambini di 3-4 anni</i>	3-4 anni
Giochiamo a pensare	Linguaggio -Mondo - Identità	<i>Giocare a pensare con le storie</i>	<i>Giocare a pensare. Proposte per imparare a pensare</i>	4-5 anni
Giocare con i sensi	Percezione	<i>Pébili**</i>	<i>Percepire, sentire, pensare</i>	6-7 anni
Giocare con le leggende	Valori per una convivenza interculturale	<i>Juanita, le fiabe e le leggende</i>	<i>Giocare a pensare con fiabe e leggende</i>	7-8 anni
Giocare con i miti	Valori per una convivenza interculturale	<i>Juanita e i miti</i>	<i>Giocare a pensare con i miti</i>	8-9 anni
Pensare attraverso i giochi	Regole, norme e convivenza	---	<i>Giochi per pensare</i>	9-10 anni
I diritti dei bambini	Diritti	---	<i>I diritti e i bambini</i>	10-11 anni

** Nome del personaggio (uno gnomo) che dà il titolo ad un libro (I. de Puig - M. Gómez, *Pébili*, Octaedro, Barcelona 2000, N.d.T.)

Nel materiale dei docenti:

- per quanto riguarda la parte pratica, in generale le guide non sono strutturate per temi (idee principali), come avviene nei manuali del progetto Lipman, ma per abilità, attitudini e valori. Le attività sono pensate per sviluppare la capacità di pensare a partire dalla stimolazione delle abilità e la capacità di agire eticamente a partire dalla stimolazione di attitudini e valori. Non si tratta quindi di programmare una discussione intorno a un tema, ma di provocare lo sviluppo di abilità, attitudini e valori e riflettere su questa provocazione;
- le abilità di pensiero presentate nelle guide del *Progetto noria* sono tratte in gran parte dai libri di Lipman, ma sono organizzate in modo diverso e comprendono abilità non previste nella tassonomia di Lipman: le abilità di percezione, necessarie per soddisfare la richiesta di lavorare in questo campo non solo come tema, ma anche come dimensione del pensiero, da stimolare già nei più piccoli. Nell'ambito dell'educazione infantile ciò riveste una grande importanza;
- nei libri del *Progetto noria* si attribuisce allo sviluppo del pensiero creativo e della formazione etica una rilevanza maggiore di quanto si osserva nel materiale Lipman.

Nel *Progetto noria* si impiegano l'arte, il racconto e il gioco come risorse metodologiche per il pensiero e il dialogo. Potrebbe fornirci qualche esempio?

Tra i tanti vi propongo un “miniracconto” per stimolare la riflessione: *Guglielmo, il grillo salterino* (in cui si parla della coccinella Juanita che vuole imparare a saltare, su consiglio di Guglielmo, il grillo salterino, ma capisce che non fa per lei. Il racconto completo è riportato sul sito, *ndr*).

Attività¹

- Leggere il miniracconto, sottolineando la seguente frase di Juanita: “Guglielmo, saltare deve essere bello, ma... non fa per me! Io non sono come te!”. Chiedere ai bambini che si dividano in due gruppi: uno sarà il gruppo Guglielmo e salterà come il personaggio; l'altro sarà il gruppo Coccinella e cercherà di saltare senza però riuscirvi. I due gruppi dovranno poi scambiarsi i ruoli, in modo che tutti giochino a essere Guglielmo e Coccinella. Chiedere ai bambini che esprimano ciò che hanno provato al saltare come Guglielmo e al non poterlo fare.
- Commentare con i bambini la reazione positiva di Juanita nel notare che non può saltare come Guglielmo. Chiedere che enumerino altri modi possibili di reagire quando qualcuno scopre che non è capace di fare qualcosa che l'altro è capace di fare; organizzare un dialogo partendo dai contributi dei bambini e aggiungendo, a modo di aiuto, alcune delle reazioni possibili.

Quando qualcuno scopre di non essere capace di fare qualcosa che altri sono capaci di fare può:

- provare rabbia verso l'altro perché è capace di fare qualcosa che a lui/lei non riesce. In funzione di questa rabbia, cercare tutti i modi possibili di danneggiare l'altro (arrabbiarsi, litigare, picchiarsi, ecc.);
- provare rabbia verso l'altro e cercare di umiliarlo perché smetta di fare ciò che è capace di fare (evidenziandone, ad esempio, in pubblico difetti e debolezze);
- sentirsi triste e piangere;
- sentirsi triste e convincersi che non si è capace di fare nulla;
- rallegrarsi che qualcuno in questo mondo sappia fare qualcosa tanto bene;
- sentirsi sfidato a superare i propri limiti.

Nel condurre il dialogo con i bambini, sarebbe interessante vedere con loro quali degli atteggiamenti enunciati sopra possono essere applicati a chi si trova bene con se stesso.

Quali sono i vantaggi del Suo metodo per bambini?

Credo che un vantaggio sia rappresentato dal fatto che possono essere riconosciuti come persone che pensano, sentono e si esprimono; e per questo essere apprezzati. Il fatto che le scuole inizino ad ascoltare i bambini e a creare degli spazi per riscattare il valore della loro parola è molto positivo.

Un altro vantaggio mi sembra essere il fatto che i bambini vengono stimolati con racconti, leggende, miti, opere d'arte, musiche di diverse culture. Nel XXI secolo, quando le frontiere sembrano spostarsi, questo aspetto mi sembra di vitale importanza.

Altrettanto importante ritengo che sia la relazione tra l'educazione al pensare e l'educazione al sentire, all'agire, al muoversi, al rimanere, al convivere. Da sempre sono refrattaria a qualunque proposta educativa che voglia separare la testa dal resto del corpo.

Ai maestri piace sperimentare in forma pratica la capacità di pensare dei bambini. Il fatto di lavorare con le *abilità di pensiero* genera in loro sicurezza e questa rappresenta un fattore molto positivo nell'educazione dei piccoli. Il fatto poi che il dialogo sia il filo conduttore è di enorme importanza, sia a livello cognitivo che a livello etico-sociale.

E, per chiudere, mi piacerebbe citare Goethe quando parla dell'educazione infantile: *i bambini possono fare tutto di tutto*. Impariamo dunque dai bambini!

Nota

¹ Le attività sono tratte dai libri *Jugar a pensar con niños de 3-4 años* e *La Mariquita Juanita*, Octaedro, Barcelona 2004.