

## Abstract:

L'articolo presenta una prima riflessione condotta al termine del progetto di educazione alla cittadinanza denominato PoliSofia. Il progetto PoliSofia ha visto trasformate in Comunità di Ricerca Filosofica il Consiglio Comunale dei Ragazzi nel Comune di Rovigo e le classi dei consiglieri, al fine di sviluppare nelle studentesse e negli studenti quelle competenze argomentative e di ragionamento necessarie a un dialogo deliberativo e pubblico, attraverso l'implementazione della metodologia conosciuta come Philosophy for Children (P4C). La P4C è stata interpretata come un supporto didattico-educativo per la promozione del pensiero complesso declinato nelle sue dimensioni critiche, creative e affettivo-valoriali, centrali per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e riflessiva. A partire dalle parole usate dai ragazzi nelle lettere scritte a chiusura del progetto, si propone un cambio di prospettiva nella relazione città-infanzia così come viene proposta nel programma dell'Unicef "Child Friendly City". Il rovesciamento della prospettiva trova la sua giustificazione nella riflessione proposta da Habermas sulle definizioni degli interessi della conoscenza: strumentale, ermeneutico e emancipativo. In questa cornice teorica il dialogo filosofico diventa un'attività dialogica, ermeneutica e emancipativa. Il focus della proposta didattica è la ricerca di senso generata dal domandare, un percorso che segue le argomentazioni prodotte dai partecipanti al dialogo e che recuperano il significato etimologico della parola comunità come dono, costruendo così le condizioni per una partecipazione alla vita pubblica basata su un sentimento di amicizia (*filia*) da contrapporre al modello della *fobia* che sembra, invece, caratterizzare l'incontro con l'altro e la convivenza nelle nostre società.

Parole chiave: filosofia per bambini; comunità di ricerca; dialogo, cittadinanza; Rovigo

## Los niños amigos de la ciudad

### Resumen:

El artículo presenta una primera reflexión acerca de los resultados del proyecto de educación para la ciudadanía llamado PoliSofía. A través del proyecto PoliSofía, tanto el Consejo Municipal de los niños de la Ciudad de Rovigo como las sesiones de los consejeros se transformaron en comunidades de investigación filosófica, para desarrollar en los estudiantes las habilidades de argumentación y de razonamiento necesarias para un diálogo deliberativo y público a través de la implementación de la metodología conocida como Filosofía para Niños (P4C). La P4C ha sido interpretada como un apoyo didáctico-pedagógico para promover el pensamiento complejo en sus dimensiones crítica, creativa y afectivo-valorial, dimensiones fundamentales también para el desarrollo de una ciudadanía activa y reflexiva. A partir de las palabras usadas por los niños en sus cartas escritas al final del proyecto, se propone un cambio de perspectiva en la relación niños-ciudad, tal como está presentada en el programa propuesto por la UNICEF "Ciudad Amiga del niño". El cambio de perspectiva está justificado en el pensamiento de Habermas acerca de la definición de los intereses del conocimiento: instrumental, hermenéutico y emancipatorio. En este marco teórico el diálogo filosófico se convierte en una actividad dialógica, hermenéutica y emancipatoria. El foco de esta propuesta educativa es la búsqueda de sentido generada por el preguntar, un camino que sigue los argumentos presentados por los participantes en el diálogo, y recupera el sentido etimológico de la palabra comunidad como donación, poniendo de esta forma las condiciones para una participación en la vida pública con base en un sentimiento de amistad (*philia*) opuesto al modelo de la fobia que parece, sin embargo, caracterizar el encuentro con los otros y la convivencia en nuestra sociedad.

Palabras clave: filosofía para niños; comunidad de investigación; diálogo; ciudadanía; Rovigo

## As crianças amigas da cidade

### Resumo:

O artigo apresenta uma primeira reflexão sobre os resultados do projeto “PoliSofia” de educação para a cidadania. Através do projeto PoliSofia, o Conselho Municipal das crianças da Cidade de Rovigo e as sessões desses conselhos foram convertidos numa comunidade de investigação filosófica, com o intuito de desenvolver nos estudantes as habilidades de argumentação e de raciocínio necessárias para um diálogo deliberativo e público através da implementação da metodologia conhecida como Filosofia para Crianças (P4C). O programa P4C tem sido interpretado como um suporte didático- pedagógico para a promoção do pensamento complexo em suas dimensões crítica, criativa e afetiva, dimensões fundamentais, também, para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e reflexiva. A partir das palavras usadas pelas crianças nas cartas escritas ao final do projeto é proposta uma troca de perspectiva na relação crianças-cidade, segundo o que vem apresentado no programa proposto pela UNICEF “Cidade amiga da criança”. A troca de perspectiva está calada no pensamento de Habermas acerca da definição dos interesses do conhecimento: instrumental, hermenêutico e emancipatório. Neste marco teórico, o diálogo filosófico se transforma em uma atividade dialógica, hermenêutica e emancipatória. O enfoque desta proposta educativa é a busca de sentido gerado pelo ato de perguntar, um caminho que segue os argumentos apresentados pelos participantes do diálogo, e recupera o sentido etimológico da palavra “comunidade” como doação, colocando, dessa maneira, as condições para uma participação na vida pública baseada num sentimento de amizade (*philia*), oposto ao modelo da fobia que parece, sem dúvida, caracterizar o encontro com os outros e a convivência em nossa sociedade.

Palavras-chave: filosofia para crianças; comunidade de investigação; diálogo; cidadania; Rovigo

Childdren friends of the city

Abstract:

The article presents an initial discussions held at the end of the project of citizenship education called Poli§ofia. In the project Poli§ofia the Municipal Council of the Children in the town of Rovigo and the counselors' classes had been converted into the Community of Philosophical Inquiry, to develop in the students the argumentative and reasoning skills necessary for a public decision-making dialogue, through the implementation of the methodology known as Philosophy for Children (P4C). The P4C has been interpreted as a teaching and educational support to promote complex thinking declined in its critical, creative and caring dimensions, considered fundamental for the development of active and reflexive citizenship. Starting from the words used by children in the letters written at the end of the project, I proposes a change of perspective in the relationship between Child and City as proposed in the UNICEF program "Child Friendly City". The change of perspective is justified in Habermas' definition of the interests of knowledge: instrumental, hermeneutic and emancipatory. In this theoretical framework the philosophical dialogue becomes an dialogical, hermeneutic and emancipatory activity. The focus of this educational proposal is the meaning construction generated by the inquiry, a path that follows the arguments offered by participants during the dialogue, and recover the etymological meaning of the word community as a gift, in order to building the conditions for participation in public life based on a feeling friendship (*filia*) to oppose at the model of phobia that seems, however, to characterize the meeting with other and the coexistence in our society.

Keywords: philosophy for children; community of inquiry; dialogue; citizenship; Rovigo

## I BAMBINI AMICI DELLA CITTÀ

Diego Di Masi

Poiché le parole fanno cose (Austin, 1962), invertire i poli dell'espressione "la città amica dei bambini"<sup>1</sup> con "i bambini amici della città", apre nuove possibilità per una lettura critica dell'educazione alla cittadinanza.

Dal momento che riconosciamo che i bambini non sono degli oggetti passivi, prodotto di un processo biologico e sociale, ma che partecipano attivamente alla costruzione del proprio mondo come agenti sociali (James, Jenks and Prout, 1998), allora le politiche per l'infanzia devono rispondere coerentemente a questo nuovo quadro concettuale ormai condiviso e accettato. Sostenere che debbano essere le città a mobilitarsi perché diventino amiche dei bambini fa nascere il sospetto che, nonostante le buone intenzioni, si continui a proporre un approccio assistenziale all'infanzia. Sembra quasi che non si consideri il bambino nemmeno capace di amicizia e che sia dunque la città a doverla garantire.

Se questo per certi aspetti continua ad essere vero e necessario, nel senso che la città, intesa come comunità, è responsabile dell'infanzia, l'esperienza dei Consigli Comunali dei Ragazzi può dimostrare che è possibile anche il contrario.

Riporto alcuni frammenti della lettere scritte dai ragazzi al termine del progetto PoliSofia<sup>2</sup> e che ritengo significativi ai fini della nostra riflessione. Valeria dice: *"è stato un percorso interessante ma complicato. Spesso le mie idee si confondevano, si capovolgevano e non sapevo più che cosa pensare. Ad esempio quando è spuntato quell' "enigma": è meglio ottenere il rispetto da se stessi o dagli altri? Ci ho pensato a lungo, ma ancora non sono riuscita a trovare una risposta. Altre volte invece ero convinta di ciò che dicevo e mi sono sentita fiera di me. Come quando abbiamo parlato della differenza tra dialogo, conversazione, discussione e dibattito. Ero talmente entusiasta di quella lezione che a casa l'ho raccontata ai miei genitori, cosa che capita pochissime volte. Mi ha colpito la tua pazienza nei nostri confronti. Soprattutto quando non riuscivamo ad esprimere le nostre idee e tu ci capivi e ci aiutavi in ogni modo fino ad avviare un*

<sup>1</sup> Programma lanciato dall'UNICEF per promuovere uno spazio urbano a misura di bambino e per rendere la Convenzione dei Diritti delle Bambine e dei Bambini una pratica quotidiana.

<sup>2</sup> Il progetto poliSofia, inteso come percorso di ricerca per la co-costruzione di "saperi per la città", si raccorda con l'esperienza del Consiglio Comunali dei Ragazzi del Comune di Rovigo per promuovere attività di discussione pubblica nelle classi trasformate in comunità di ricerca filosofica e nel consiglio stesso, secondo la metodologia della *Philosophy for Children*. Il progetto è stato condotto all'interno della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, della Formazione e dell'Educazione, dell'Università di Padova, in collaborazione con il Comune di Rovigo e i sei Istituti Comprensivi della Città. È stato finanziato dalla Fondazione CARIPARO e dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Rovigo. Ha coordinato i lavori il Dott. Diego Di Masi, con la Supervisione Scientifica della Prof.ssa Marina Santi.

*importante dibattito. Ho scoperto che anche io posso ragionare e partecipare molto di più. Ho imparato ad esprimere le mie opinioni, a rispettare quelle degli altri, a ragionare prima di parlare e di agire. Abbiamo dimostrato che anche dei ragazzi di 11-12 anni, impegnandosi, possono diventare filosofi.” Anna scrive “Parlando con i miei compagni mi sono resa conto che riguardo ad uno stesso argomento ci possono essere moltissimi punti di vista e che ognuno ha in sé una propria ricchezza da dare agli altri: le sue idee, e gli altri devono saperle valorizzare. È bellissimo accorgersi di quante opinioni diverse possono esserci riguardo ad uno stesso aspetto o problema, molte di queste, da sola, non sarei mai arrivata a pensarle.”*

Nelle lettere i ragazzi scrivono di aver scoperto che hanno delle idee, che anche gli altri hanno idee, che molte idee, “capovolte e confuse”, riusciamo a pensarle grazie alla presenza dell’altro, presenza che ci valorizza nell’ascolto e nella varietà dei punti di vista. Discutere, parlare, confrontarci con i nostri compagni ci permette di scoprire la possibilità del ragionare, scoperta che ci fa nascere il desiderio di condivisione – come è successo a Valeria, per esempio, che l’ha raccontata ai genitori –ma soprattutto che ci trasforma a punto tale che siamo disposti perfino a riconoscere che gli altri possono avere ragione, come è successo a Darius, il quale scrive “Potrei dire di avere una maggiore capacità di giudizio, tuttavia esso è un giudizio parzialmente corretto perché altri potrebbero giudicare in modo diverso avendo maggior ragione di me.”

Il Consiglio Comunale dei Ragazzi è uno strumento di cui si dotano le amministrazioni locali per promuovere esperienze di partecipazione diretta alla vita democratica della propria comunità. Nascono agli inizi degli anni ’70 in Francia e oggi sono una realtà in molte città del mondo. Queste iniziative sono una modalità per implementare uno dei diritti fondamentali riconosciuti ai bambini anche dalla Convenzione Internazionale dei Diritti delle bambine e dei bambini.

Ma perché diventino reali esperienze di cittadinanza, hanno bisogno del supporto necessario<sup>3</sup>. Queste esperienze di partecipazione si caratterizzano per essere discussioni pubblica finalizzate alla presa di una decisione, dunque per “supporto necessario” si intende l’apprendimento di competenze argomentative. Competenze riconosciute fondamentali anche per l’educazione alla cittadinanza<sup>4</sup> attiva e riflessiva che interpreta questo diritto-dovere, non solo come uno status legale, ma come processo rivolto

---

<sup>3</sup> Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale, Consiglio d’Europa, 2003.

<sup>4</sup> Consiglio d’Europa, Progetto di Educazione alla Cittadinanza Democratica, Strasburgo.

all'impegno diretto delle giovani generazioni alla vita pubblica della propria comunità (Maggioni e Baraldi, 1997; Mc Laughlin, 1992).

Come dimostrano le lettere delle ragazze e dei ragazzi, l'esperienza del pensiero e la "scoperta" della ragione sono gli aspetti che hanno caratterizzato il nostro lavoro. Ma di quale ragione parliamo? Per affrontare questo interrogativo sono particolarmente stimolanti le riflessioni di Habermas in quanto offrono una chiave di lettura che può diventare cruciale nella comprensione delle basi conoscitive e dei discorsi sull'educazione alla cittadinanza (Deakin Crick, 2008). Habermas propone una distinzione della conoscenza per interessi: interesse strumentale, ermeneutico e emancipatorio. La conoscenza strumentale è quella finalizzata alla previsione e al controllo dei processi oggettivati, è il tipo di conoscenza prodotta, per esempio, dalla fisica e dalla matematica e si avvale di una ragione ridotta a strumento, la quale viene usata per il perseguimento del proprio fine: la descrizione e il controllo della natura.

Il secondo interesse della conoscenza è quello interpretativo. Questo interesse, sviluppato da discipline come la storia e le scienze umane, mette a tema la ragione nel suo aspetto pragmatico e procedurale, ovvero nella sua capacità di costruire consenso in modo condiviso attraverso la comunicazione. La comprensione è possibile grazie a uno sforzo ermeneutico che riusciamo a compiere non perché innato nell'essere umano, ma grazie all'esercizio costante del dialogo.

Il terzo interesse, che Habermas chiama emancipatorio e che è associato con la conoscenza generata dalle scienze critiche, è quello che mette in discussione quei saperi che ci appaiono "naturali" a causa dei sistemi valoriali, delle ideologie e delle visioni del mondo nelle quali siamo immersi.

Il dialogo filosofico, così come viene inteso e praticato seguendo la metodologia della Philosophy for Children promuove soprattutto l'interesse interpretativo ed emancipatorio. In che modo?

Per comprendere il contributo della Philosophy for Children, metodologia didattica educativa che si pone come obiettivo lo sviluppo del pensiero complesso, nella sua dimensione critico, creativa e affettivo-valoriale (Lipman, 2003) analizziamo le due parole che la compongono iniziando con il termine Philosophy. Se intendiamo la Filosofia, non come storia delle idee, ma come "una attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare senso profondo al mondo e all'uomo" (Santi, 2006),

allora il dialogo filosofico diventa in primo luogo una attività dialogica che implica la presenza di almeno due voci/punti di vista. Il significato è il prodotto della differenza (Bakhtin, 1981). Il dialogo è dunque una relazione etica (Lavery, 2005) dove con il termine etico si intende quanto Agamben (2008) evidenzia a partire dall'origine etimologica della parola. "Il termine greco *Ethos*, da cui deriva il nostro vocabolo etica, è formato dal pronome riflessivo *he* (sé) e dal suffisso *-thos*, che si usa per formare i sostantivi. *Ethos* significa semplicemente 'seità', cioè una relazione di sé con sé, o se si vuole l'operazione e il processo attraverso cui si costruisce un sé. Non è possibile etica senza relazione con sé, senza una 'intimità' attraversata già da sempre dalla presenza di una alterità." Troviamo una manifestazione di questa dimensione dialogica del dialogo nelle parole di Valeria "[dialogando] *ho scoperto che anche io posso ragionare*", "*Ho imparato ad esprimere le mie opinioni, a rispettare quelle degli altri*".

In secondo luogo il dialogo filosofico è la messa in discussione del noto, del senso comune (Jedlowsky, 2008) attraverso la valorizzazione del dubbio in una pratica autocorrettiva guidata da criteri e sensibile al contesto (Lipman, 2003).

Il senso comune è l'ovvio, è ciò che consideriamo scontato, è "quello che ognuno pensa che tutti pensiamo" (Jedlowski, 2008), è il pensiero collettivo nel quale siamo immersi. Per Heidegger "il soggetto di questo pensiero è anonimo: io penso come *si* pensa, dico quello che *si* dice, faccio quello che *si* fa. Il soggetto non sono io: è *si*". La filosofia, quindi, nel suo mettere in discussione il noto, è una pratica che permette al soggetto di uscire dall'anonimato, dall'indeterminato *si*. Attraverso la pratica del dialogo filosofico in comunità di ricerca i soggetti si nominano, si danno un nome, affermano la propria esistenza e quella degli altri, costruiscono le condizioni per essere chiamati e riconosciuti. Questa dimensione, che Habermas chiamerebbe emancipatoria, ci consente di pensarci agenti capaci di trasformare l'esistente.

Infine il dialogo filosofico fa seguire ad una risposta una nuova domanda (Lipman, 2003; Bakhtin, 1981). Promuove la ricerca di soluzioni nuove e alternative (Sharp, 2005) e costruisce nuovi concetti (Deleuze e Guattari, 2002). In questa prospettiva il dialogo diventa una attività interpretativa, ermeneutica, che ci permette di esprimere e pensare idee "capovolte e confuse", ma che al tempo stesso ci fa emergere l'urgenza di confonderle e capovolgere di nuovo, senza temere il disorientamento, un disorientamento auspicato, prodotto dall'attività del domandare. A questo punto vale la pena di soffermarsi su un

aspetto spesso trascurato, almeno nel contesto italiano, probabilmente a causa di un difetto, tradimento, di traduzione. La *Community of Inquiry*, in italiano viene tradotta come Comunità di Ricerca. Non è un errore, la parola *inquiry* può essere tradotta come ricerca, ma il termine *inquiry*, per il suo riferimento alla *query*, interrogazione, è capace, meglio di quanto non faccia il termine ricerca, di restituirci quel sentimento di impellenza e necessità che ci muove verso il domandare.

Anche per quanto riguarda il termine *Children* c'è bisogno di fare una precisazione: nella letteratura inglese troviamo, oltre al termine *children*, anche *child* e *childhood*. *Childhood*, l'infanzia, è uno spazio istituzionale nel quale vive la comunità dei *children*, dei bambini, composta da ogni singolo individuo, *child*, il bambino. Nella letteratura scientifica e nei documenti internazionali, il termine bambino, *child* viene usato per rappresentare l'intera comunità dei bambini: *the rights of the child*, *child friendly cities*. Questo uso del termine *child* invece che *children* non solo è problematico perché rimanda a una idea universale dell'infanzia che difficilmente è possibile immaginare e tradurre nelle pratiche quotidiane. Quando parliamo per esempio del migliore interesse del bambino, quale bambino abbiamo in mente? In seconda battuta con l'uso di *child* al posto di *children* si perde quella dimensione collettiva e di comunità che, come ha notato anche Anna nella sua lettera, è fondamentale per pensare.

Rousseau nei suoi dialoghi afferma che “una solitudine assoluta è una condizione triste e contraria alla natura: i sentimenti d'affetto nutrono l'animo, lo scambio di idee ravviva la mente. La forma più bella di esistenza è per noi quella fatta di relazioni e in comune, e il nostro vero *io* non sta tutto in noi soli. Giacché l'uomo è fatto in tal modo che in questa vita non si arriva mai a godere pienamente di se stessi senza il concorso degli altri.” “La società non è un ripiego [ma] è generatrice di qualità che non esistono senza di essa” (Todorov, 2002) l'altro ci è dunque indispensabile, non possiamo fare a meno dell'altro.

Ecco perché si chiama *Philosophy for Children* e non *Philosophy for Child* o *Child Philosophy*, perché la comunità è il luogo del pensiero. La comunità, in una discussione filosofica, riacquista il suo significato etimologico originario, dove il termine *munus* “è il dono che si dà perché si deve dare e non si può non dare. [...] il *munus* che la *communitas* condivide non è una proprietà o un appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare. [...] i soggetti di una comunità sono uniti da un

‘dovere’” (Esposito, 2006). Il dovere che il parlante assume nel momento in cui partecipa a una discussione è il dovere di dichiarare le sue ragioni a sostegno delle sue posizioni, di giustificare le sue opinioni e i suoi punti di vista. Questo *munus* può essere tradotto nella regola di Apel “Chiunque argomenta si impegna a giustificare tramite argomenti le proprie pretese di fronte agli altri”, oppure, con la regola pragmatica dell’*inquiry talk* “Sono richieste delle ragioni” (Santi, 2006), o con le prime due regole dei dieci comandamenti del buon argomentatore formulate da Van Eemeren e Grootendort, che pongono l’accento sulla richiesta di ragioni a sostegno delle tesi presentate e sull’obbligo di difenderle quando richieste.

Questa interpretazione del *munus* come debito, assenza, si avvicina molto all’esperienza dell’amicizia, alla comunità di amici e amiche che si dà durante le discussioni filosofiche, in cui la metafora dell’amico/a si sostituisce a quella della fratellanza che invece ispira la comunità in cui l’appartenenza e la condivisione del sangue suggella i legami. Le comunità rappresentate dalla metafora della fratellanza finiscono per escludere tutti coloro che non condividono le stesse caratteristiche e l’altro è riconosciuto solo se simile.

Inoltre il *munus*, il dovere che unisce i soggetti di una comunità, è un dovere antidogmatico: in una democrazia non esiste una autorità indiscussa alla quale appellarsi per costruire il consenso, “dunque di ogni tesi si deve poter chiedere giustificazione” (D’Agostini, 2010). Questa norma di giustizia è inaggirabile nella pratica comunicativa razionale, quanto nella comunicazione pubblica.

Partecipando a una discussione in comunità di ricerca filosofica si impara non solo ad argomentare le proprie posizioni, ma come ci ha dimostrato Darius anche a giudicarle, a riconoscere l’argomento “giusto”. Oltre a sviluppare le proprie competenze argomentative, la partecipazione a un dibattito pubblico afferma il principio, fondamentale nella democrazia, chiamato il “primato del terzo”, ossia di chi recepisce gli argomenti su chi li produce. Il cittadino consapevole degli stratagemmi argomentativi, che è capace di riconoscere quando un argomento è buono o meno, è una garanzia per la democrazia.

Educare alla cittadinanza attraverso il dialogo filosofico significa promuovere un sentimento di filia, che ha l’ambizione di sostituirsi alla fobia che invece sembra abitare le nostre città.

Sebbene la città debba garantire le opportunità per la promozione dell'amicizia, nell'esperienza condotta all'interno del progetto poli $\phi$ sosia sono stati i consiglieri e i loro compagni di classe a dimostrare la loro amicizia nei confronti della città.

Per queste ragioni è necessario un ulteriore cambio di prospettiva. Benché in un percorso di educazione alla cittadinanza sia fondamentale il ruolo dell'adulto nell'offrire modalità di discussione democratiche, usare il termine educazione, per via del suo significato originario che rimanda all'idea del tirar fuori, ancora una volta presenta l'adulto come soggetto attivo. In linea con le finalità del progetto e con quanto scritto fino ad ora, sarebbe più appropriato parlare non tanto di educare alla democrazia, quanto di imparare il pensiero democratico in modo tale da sottolineare il ruolo che il bambino, come soggetto capace di agire, può giocare.

Per concludere torniamo di nuovo alla voce dei bambini e in particolare alle parole di una bambino cinese arrivato da poco a Rovigo che scrive " Caro Diego sono Bowen. Durante le lezioni non ho capito tante cose. Per esempio che lavoro fai? Cosa vieni a fare a scuola? Cosa devi insegnare ai ragazzi?"

#### Bibliografia:

- Agamben, G. (2008), *La tirannia della privacy*, *Medical Humanities*, numero 8, anno 2
- Ameglio G., (2006), *I consigli comunali dei ragazzi: come stimolare la partecipazione dei giovani*, Erikson, Trento.
- James, A., Jenks, C., and Prout, A., (1998), *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge
- Aron, I. (1980) *Moral Education: the formalist tradition and the deweyan alternative*, in Munsey, B. (Editor) *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Religious Education Press, Alabama
- Audgier, F., (2005), *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*. [www.culture.coe.fr/citizenship](http://www.culture.coe.fr/citizenship)
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford University Press, Oxford
- Bakhtin, M.M. (1981), *The Dialogic Imagination: four essays* by M.M. Bakhtin, University of Texas Press, Austin
- Bobbio, N. (1985), *Intervista "Che cos'è la democrazia?"*, Fondazione Einaudi, Torino
- Brown A., Campione J. (1994), *Guided discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge (MA): MIT- Press-Bradford Books, pp.229-270.
- Brown, A. L., Palincsar, A.S., (1989) *Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition*. Resnick L.B. (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essay in honor of Robert Glaser*, NJ: Erlbaum.

- Crocker, D. (2006), *Sen and Deliberative Democracy*, in Kaufman, A. (a cura di) *Capabilities Equity: Basic Issue and Problem*, Routledge, New York
- Deakin Crick, R. (2008) *Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care*, *European Educational Research Journal* Vol 7 n° 3
- Deakin Crick, R.; Joldersma, W.C. (2007) *Habermas, lifelong learning and citizenship education*, *Stud.Philo. Educ* Vol 26 n° 1 pp. 77-95
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2002), *Che cos'è la Filosofia?*, Einaudi, Torino
- Dewey, J. (1971), *Comunità e Potere*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey, J. (2004), *Democrazia e Educazione*, Sansoni, Milano
- Di Masi, D. (2010), *Educare alla cittadinanza dialogando: il ruolo del curriculum implicito*, *Magma*, Vol 8 n°2
- Dorati, M. (1993), *Introduzione Protagora*, Mondadori, Milano
- D'Agostini, F. (2010), *Verità avvelenata*, Bollati Boringhieri, Torino
- Ennis, R.H. (1962), *A concept of critical thinking*. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111
- Esposito, R. (2006), *Communitas*, Einaudi, Torino
- Gilligan, C. (2003) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge
- Ginsborg, P., (2006), *La democrazia che non c'è*, Einaudi, Torino
- Gregory, M. (2007), *A Framework for Facilitating Classroom Dialogue.* *Teaching Philosophy* 30, 59-84
- Habermas, H. (1984), *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it., Il Mulino, Bologna
- James, A.; Jenks, C.; Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*, Politi, Cambridge
- Jedlowski, P. (2008), *Il sapere dell'esperienza*, Carocci editore, Roma
- Kline S. L. (1998). *Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood*, in *Argumentation*, Vol. 12, No. 3, pp. 367-385.
- Kohlberg, L. (1984), *Essays on moral development*, Harper and Row, San Francisco
- Lansdown, G., (2001), *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia*, *Indagini Innocenti UNICEF*, Firenze
- Laverty, M. (2005), *Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore*, in Santi, M. (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli
- Lind, G. (2008), *The meaning and the measurement of Moral Judgment Competence*, in Fasko, Daniel & Willis (a cura di) *Contemporary Philosophical and Psychological Perspective on Moral Development and Education*, Hampton Press, Creskill
- Lipman, M., (2003), *Educare al pensiero*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano
- Losito, B. (2009), *La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia*, *Cadmo*, anno XVII, 1
- Maggioni, G. e Baraldi, C., (1997) *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Quattro Venti, Urbino
- McLaughlin, T. H. (1992) *Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective*. *Journal of Moral Education*, 21, 3, 235-250.
- Mouffe, C. (2000), *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism*, *Reihe Politikwissenschaft*, Wienn
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge
- Resnick L.B., Levine J., Teasley S.D. (eds.) (1991), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington DC: American Psychological Association.

- Rest, Thoma and Edwards, 1997, *Designing and Validating a Measure of Moral Judgment: Stage Preference and Stage Consistency Approaches*, *Journal of Education Psychology*, vol.89 n° 1, 58-28
- Salomon G. (Ed.) (1993) *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Santi, M. (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori, Napoli
- Santi, M. (2007), *Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse*, in D. Camhy, *Philosophical foundations of innovative learning*, Saint Augustin: Academia Verlag, 110-123.
- Schumpeter, J. (1947) *Capitalism, Socialism and Democracy*, Harper and Brothers, New York
- Sharp, Ann. (2005), *Filosofia per i bambini: educare a un giudizio migliore*, in Santi, M. (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli
- Todorov, T. (2002), *Fragile Felicità*, Edizioni SE, Milano
- Walton, D. (1996), *Argument Structure: a pragmatic theory*, University of Toronto Press, Toronto
- Wegerif R., Mercer N., Dawes, L. (1999), *From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development*, *Learning and Instruction*, Vol. 9, No 6, pp.493-516.
- Zagrebelsky, G., (2007), *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino.

*Recebido em: 15/10/2010*  
*Aprovado em: 23/12/2010*