

Abstract:

L'articolo espone l'esperienza relativa all'attivazione di una comunità di ricerca filosofica formata da persone con disabilità visiva (non vedenti ed ipovedenti) e vedenti, a partire dall'idea, attraverso il supporto teorico e giungendo alla pratica. La comunità di ricerca è stata formata da adulti: se la P4Children fonda la sua idea pedagogica sull'"educazione al pensiero", intesa come orientamento in un percorso di sviluppo delle potenzialità cognitive, creative, affettive, nel caso della P4Community, l'idea di una "pedagogia per adulti" è da intendersi come possibilità di formazione attiva e continua. La comunità di ricerca filosofica rappresenta infatti un'occasione formativa innovativa: le persone sperimentano la possibilità di entrare attivamente in relazione con altre esperienze ed altre *visioni del mondo* che vanno ad arricchire il bagaglio personale di conoscenza, vivendo un'esperienza non limitata alla durata della sessione o del ciclo di sessioni ma che si trasporta nel vivere concreto. L'esperienza che si vive nel contesto della comunità di ricerca è sempre strettamente connessa a ciò che si vive all'esterno di essa, nella quotidianità dei vissuti e viene trasportata al suo interno in un processo dialettico che si rinnova. Essendo essa alimentata dal dialogo partecipativo e dalla corresponsabilità nel suo processo di sviluppo, si creano naturalmente, all'interno della comunità, meccanismi di inclusione tra i partecipanti. Si acquisisce un "sapere pratico" attraverso un percorso intersoggettivo e quindi naturalmente inclusivo per tutti i partecipanti, che risulta utile ed appropriato a sostenere la complessità della realtà quotidiana, mettendo reciprocamente a disposizione le proprie domande, conoscenze, esperienze, vissuti. Questo tipo di formazione dà nuovo valore all'esperienza percettiva, poiché, così come la "visione del mondo" abbisogna di uno "sguardo multiplo", il potenziamento del pensiero complesso, nelle sue dimensioni multiple, va inteso come coinvolgimento contemporaneo di mente e corpo, interno ed esterno. In quest'ottica di valorizzazione delle differenze e di arricchimento delle conoscenze su più livelli (cognitivo, percettivo, etico) si è sviluppata l'idea e l'esperienza di attivare una comunità di ricerca a cui hanno partecipato persone con disabilità visiva insieme a vedenti. Una costruzione co-operativa di orizzonti di senso da poter condividere con coloro che esperiscono la realtà e la interpretano a partire da modalità percettive e categorie cognitive "altre", che dia anche l'opportunità di confrontarsi con un "modo di vita differente da quello in cui la natura ci ha posti". L'orientamento dei componenti della comunità verso lo sviluppo del pensiero complesso avviene attraverso l'interrogazione condivisa sulla realtà, che in questo particolare contesto viene "conosciuta", avvicinata, mediante un differente uso delle percezioni sensibili. L'indagine e la ricerca si originano e definiscono in base ad esperienze della realtà fatte a partire da consapevolezze e prevalenze percettive differenti.

Parole chiave: disabilità visiva; percezione; comunità di ricerca; inclusione attiva

The community of philosophical inquiry as a laboratory of training and active inclusion

Abstract:

The article displays the experience of the activation of a community of philosophical inquiry made up of persons with vision disability (blind and partially sighted people) together with sighted persons, starting from the idea, through the theoretical support, coming to experience. This community of inquiry has been formed of adults: if P4Children founds its pedagogical idea on "thinking education" intended as orientation in a develop path of cognitive, creative, caring capabilities, in P4Community we have to mean the idea of a "pedagogy for adults" as a possibility of an active and continuous training. The community of philosophical inquiry represents in this sense an innovative way of training: people can experiment the possibility to actively enter in relationship to other experiences and other "visions of the world", able to grow the personal knowledge's baggage, living an experience not limited in the duration of the session or the sequence of sessions but carried into pragmatic living. The experience lived in the context of the community of inquiry is infact always tightly joined to what people live out of the community, in the daily life experiences, and it is transported in it through a dialectical process that renews itself. Being the experience of the community fed by participative dialogue and by join-responsibility in its growth's process, inclusion conditions among the partaking are spontaneously determinate. It's a "practical knowledge" gained in a inter-subjective research itinerary, therefore naturally inclusive for all the participants, that results helpful and appropriate to support the complexity of the daily life, mutually fitting each other at disposal questions, knowledge, experiences. This kind of training gives a new value to perceptive experience, because, as the "vision of the world" needs a "multiple sight", the improvement of the complex thinking in its multiple dimensions, is to be intended as contemporaneous involvement of mind and body, inside and outside. In this perspective of valorization of the differences and of enrichment of knowledge on more levels (cognitive, perceptive, ethic) grew up the idea and embodied the experience to activate a community of philosophical inquiry with persons with visual sense disability (blind and partially sighted) together with sighted persons. This co-operative construction of meaning horizons has to be shared with whom who learn and understand reality through experiences that start from "others" perceptive and cognitive categories, that can give also the opportunity to confront everyone with a "way of living different from that the nature put us in". The orientation of partakings the community toward the development of the complex thinking happens by the sharing questioning about reality, that in this particular context is "known", approached, beginning from a different use of the senses. Inquiry and research are originated and defined from the basis of experiences about reality made starting by different consciousness and perceptive prevalence.

Keywords: vision disability; perception; community of inquiry; active inclusion

La comunidad de investigación como laboratorio de formación e inclusión activa.

Resumen:

El artículo expone la experiencia de activación de una comunidad de investigación filosófica formada por personas con inhabilidad de visión (ciegos y gente con visión parcial) junto con personas videntes, a partir de la idea, a través de la ayuda teórica, y alcanzando la práctica. Esta comunidad de investigación está formada por adultos: si la *Philosophy for children* funda su idea pedagógica en la "educación del pensamiento", entendida como orientación en una trayectoria de desarrollo de la potencialidad cognitiva, creativa, afectiva, en el caso de la Comunidad de *Philosophy for children* la idea de una "pedagogía para adultos" debe entenderse como posibilidad de una formación activa y continua. La comunidad de investigación filosófica representa en este sentido una ocasión formadora innovadora: las personas experimentan la posibilidad de entrar activamente en relación con otras experiencias y otras "visiones del mundo", capaces de hacer crecer el bagaje personal de conocimiento, viviendo una experiencia no limitada a la duración de la sesión o del ciclo de sesiones sino que es llevada al vivir concreto. La experiencia que se vive en el contexto de la comunidad de investigación está siempre estrechamente conectada a lo que se vive fuera de la comunidad, a la cotidianidad de lo vivido, y se transporta a su interior a través de un proceso dialéctico que se renueva. A partir de ese alimento del diálogo participativo y de la corresponsabilidad en su proceso de desarrollo, se crean, naturalmente, en el interior de la comunidad, mecanismos de inclusión entre los participantes. Se adquiere un "saber práctico" a través de un itinerario intersubjetivo y por lo tanto naturalmente inclusivo para todos los participantes, que resulta provechoso y apropiado para apoyar la complejidad de la realidad cotidiana, poniéndose mutuamente a disposición las propias preguntas, conocimientos, experiencias. Este tipo de formación da un nuevo valor a la experiencia perceptiva, porque, así como la "visión del mundo" necesita de una "mirada múltiple", el potenciamiento del pensamiento complejo, en su múltiple dimensión, está pensado como implicación contemporánea de la mente y del cuerpo, interna y externa. En esta perspectiva de valorización de las diferencias y del enriquecimiento del conocimiento en diversos niveles (cognoscitivo, perceptivo, ético) creció la idea y la experiencia de activar una comunidad de investigación filosófica con personas con inhabilidad visual junto con personas videntes. Esta construcción co-cooperativa de los horizontes de sentido permite compartir con aquellos que experimentan la realidad y la interpretan a partir de modalidades perceptivas y categorías cognitivas "otras", y da también la oportunidad de confrontarse con un "modo de vida diferente de aquel en el que la naturaleza lo ha puesto". La orientación de los componentes de la comunidad hacia el desarrollo del pensamiento complejo sucede a través de la interrogación compartida de la realidad, que en este contexto particular se vuelve "conocida", próxima, mediante un uso diverso de las percepciones sensibles. La indagación y la investigación se originan y se definen en base a las experiencias de la realidad hechas a partir de las conciencias y diferentes prevalencias perceptivas.

Palabras clave: des-habilidad visual; percepción; comunidad de investigación; inclusión activa

A comunidade de investigação filosófica como laboratório de formação e inclusão ativa

Resumo:

O artigo expõe a experiência da criação de uma comunidade de investigação filosófica formada por pessoas com deficiência visual (cegos e pessoas com baixa visão) reunidas com pessoas de visão total, a partir da ideia, através do embasamento teórico, e alcançando a prática. Essa comunidade é formada por adultos: se a *Filosofia para crianças* baseia sua ideia pedagógica na “educação do pensamento”, entendida como orientação em uma trajetória de desenvolvimento da potencialidade cognitiva, criativa, afetiva, no caso da Comunidade *de Filosofia para crianças*, a ideia de uma pedagogia para adultos deve entender-se como possibilidade de uma formação ativa e contínua. A comunidade de investigação filosófica representa, nesse sentido, uma ocasião formadora inovadora: as pessoas experimentam a possibilidade de entrar ativamente em relação com outras experiências e outras “visões de mundo”, capazes de fazer crescer a bagagem pessoal de conhecimento, vivendo uma experiência não limitada à duração da sessão ou do ciclo de sessões, pois é levada ao viver concreto. A experiência que se vive no contexto da investigação está sempre estreitamente ligada ao que se vive fora da comunidade, ao cotidiano do vivido, e se transporta ao interior da comunidade através de um processo dialético que se renova. A partir desse alimento de diálogo participativo e da co-responsabilidade em seu processo de desenvolvimento, se criam, naturalmente, no interior da comunidade, mecanismos de inclusão entre os participantes. Se adquire um “saber prático” através de um itinerário intersubjetivo e, portanto, naturalmente inclusivo para todos os participantes, que é proveitoso e apropriado para apoiar a complexidade da realidade cotidiana, colocando-se mutuamente à disposição as próprias perguntas, conhecimento, experiências. Esse tipo de formação dá um novo valor à experiência perceptiva porque, assim como a “visão de mundo” precisa de um “olhar múltiplo”, o potenciamento do pensamento complexo, em sua múltipla dimensão, está concebido como implicação contemporânea da mente e do corpo, interna e externa. Nessa perspectiva de valorização das diferenças e do enriquecimento dos conhecimentos em diversos níveis (perceptivo, cognitivo, ético) cresceu a ideia e a experiência de ativar uma comunidade de investigação filosófica com pessoas com deficiência visual junto a pessoas sem aquela deficiência. Essa construção cooperativa dos horizontes de sentido permite repartir com aqueles que experimentam a realidade e a interpretam a partir de modalidades perceptivas e categorias cognitivas “outras”, e dá também a oportunidade de confrontar-se com um “modo de vida diferente daquele em que a natureza o colocou”. A orientação dos componentes da comunidade rumo ao desenvolvimento do pensamento complexo sucede-se à interrogação compartilhada da realidade, que neste contexto particular se torna “conhecida”, próxima, mediante o uso diferente das percepções sensitivas. A indagação e a investigação se originam e se definem com base nas experiências da realidade feitas a partir das consciências e diferentes prevalências perceptivas.

Palavras-chave: deficiência visual; percepção; comunidade de investigação; inclusão ativa

LA COMUNITÀ DI RICERCA FILOSOFICA COME LABORATORIO DI FORMAZIONE E INCLUSIONE
ATTIVA

Maria Rita Petitti

Premessa

P4C è l'acronimo che indica la *Philosophy for Children*, una metodologia pedagogica utilizzata, in modo interdisciplinare e complementare alla didattica tradizionale di tipo frontale, in classi scolastiche con bambini ed adolescenti dei vari cicli.

Il programma è stato ideato, negli anni '70, dal filosofo americano Matthew Lipman e si basa su un *curricolo* formato da una serie di racconti, in stile dialogico, i cui personaggi vivono situazioni plausibilmente quotidiane ma al contempo problematiche e controverse, tali da far scaturire, nei lettori, delle domande, degli interrogativi, che fanno da spunto ad una *sessione* di filosofia pratica. I testi, che vanno letti collettivamente in un *setting* circolare, sono infatti strutturati per fare da stimolo ad un itinerario di ricerca intorno a tematiche emergenti dal contesto e a promuovere le capacità riflessive e lo sviluppo del *pensiero complesso* potenziando le capacità critiche, creative ed affettivo-valoriali (*caring*) in cui esso si articola¹.

Questo metodo, in tempi più recenti è stato utilizzato in contesti extra-scolastici e con gruppi di adulti (*Philosophy for Community*) avvalendosi, oltre che dei racconti di Lipman, anche di altri testi o materiali-stimolo (audio, video, tattili etc.).

L'artefice del modello della P4C si è ispirato, nel concepire la struttura e le finalità dello stesso, alle teorie di John Dewey secondo cui «il pensiero ha origini in una situazione che può (...) essere chiamata cruciale, una situazione così ambigua da presentare un dilemma o porre delle alternative. Finché la nostra attività scivola via senza ostacoli (...) non vi è posto per la riflessione: una difficoltà o un ostacolo nella via del raggiungimento di una credenza ci costringe, tuttavia, ad una pausa. Nello stato di sospensione determinato dall'incertezza (...) ci sforziamo di trovare il punto di vista dal quale esaminiamo nuovi fatti dal quale, (...), decidere come stiano i fatti nella loro relazione reciproca»². Per Dewey, inoltre, i processi di riflessione e di indagine filosofica sulla realtà

¹ Cfr Striano Maura, *Educare al pensiero complesso- Ipotesi di un protocollo di rilevazione e analisi delle capacità di complex thinking nella scuola di base*, in Santoianni F, (a cura di), *Costruzione di ambienti per lo sviluppo e l'apprendimento. Il protocollo formativo C.A.S.A. per la scuola primaria*, Consorzio Editoriale Fridericiana, Napoli 2009, p.144

² Dewey John, *Come pensiamo*, Firenze 1961, p.74-75

si attivano a partire dall'esperienza (o meglio nell'esperienza, ne sono parte) e la ricerca si dispiega in un percorso condiviso e partecipato³.

Lipman ha fondato su questi presupposti la P4C, intendendola come percorso di riflessione e di indagine filosofica che si attiva e svolge in "comunità di ricerca".⁴

Dunque, sia che P4C indichi la Philosophy for Children o for Community, sia che essa si pratichi dentro o fuori dalle mura scolastiche, il requisito metodologico basilare è quello di organizzare un piccolo insieme di persone che faccia ricerca filosofica in "comunità" condividendo l'esperienza di utilizzare la filosofia (o meglio il *filosofare*) come strumento di indagine sull'esistente. Si fa filosofia insieme mentre si dialoga e riflette in maniera co-operativa, in un percorso dinamico in cui ognuno, intervenendo, pone un tassello all'interno del mosaico della comprensione.

In questo senso la comunità di ricerca rappresenta lo spazio/luogo del dialogo, dell'ascolto, della riflessione, della messa in discussione e de-costruzione del "già dato", della possibilità di costruzione condivisa durante un tempo dedicato al confronto attivo. In questo contesto il singolo individuo sperimenta la duplice opportunità, la "situazione paradossale", di confrontarsi con se stesso mentre si interroga e riflette insieme con altri; è individuo incluso attivamente e partecipativamente in una comunità di individui con cui condivide a più livelli (epistemologico, etico, percettivo) l'esperienza della riflessione⁵.

Questo processo non viene attivato dall'esterno con il presupposto di dare risposte e risultati prefigurati e definitivi ma si attiva internamente, dal momento che le persone si ri-trovano nella situazione di agire nel dialogo, problematizzando e considerando

³ Secondo Dewey: «Quando diciamo che l'esperienza è un punto di accesso alle spiegazione del mondo nel quale viviamo, intendiamo per esperienza qualcosa che sia vasta, profonda e piena almeno quanto tutta la storia su questa terra; (...) L'esperienza denota tutto ciò che è sperimentato, tutto ciò che si subisce o si prova, ed anche i processi dello sperimentare.» Dewey J., *Esperienza e Natura*, Torino 1957, p.4-5.

La filosofia si origina «non in un impulso speciale o in una sezione staccata dalla esperienza, ma nell'intera categoria umana» in tutte le situazioni problematiche che appartengono all'essere umano in quanto essere della natura e «che il frutto della comunicazione sia la partecipazione, il condividere, è un miracolo, a confronto del quale la transustanziazione impallidisce. Quando la comunicazione si verifica tutti gli eventi naturali sono soggetti a riconsiderazioni e a revisioni; sono riadattati alle esigenze della conversazione, sia questo il discorso pubblico o quel discorso preliminare detto pensiero. Gli eventi si trasformano in oggetti, in cose dotate di significato» Ibidem, p.155 e p.73.

⁴ Cfr Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano 2005, Vita e Pensiero, pp.97-98

⁵ Lipman distingue l'attività dialogica dalla conversazione dato che:«(...) la conversazione implica stabilità mentre il dialogo implica instabilità. (...) Una conversazione è un'alternanza di protagonisti; prevede movimenti, ma la conversazione in sé non si muove. Al contrario, nel dialogo s'instaura un certo squilibrio affinché si verifichi un movimento in avanti. (...)Una conversazione è uno scambio: di sensazioni, di pensieri, di informazioni, di consapevolezze. Un dialogo è esplorazione reciproca, indagine, ricerca.» Ibidem, pp.101-102

orizzonti di senso inesplorati, abbandonando idee date per scontate ed apparentemente indiscutibili, per poter dare significati rinnovati ai propri vissuti.

Si tratta di un'esperienza viva, che *con-fonde*⁶ pensiero e corporeità, percezioni ed immaginazione, in un percorso, strutturato nella forma ma dinamico nella sostanza, che porta a domande, ad argomentazioni ed esiti sempre diversi come diversi sono i partecipanti alle *sessioni* e le suggestioni che ognuno può dare alla ricerca. Essendo quest'ultima alimentata dal dialogo partecipativo e dalla corresponsabilità nel suo processo di sviluppo, si creano naturalmente all'interno della comunità di ricerca meccanismi di inclusione tra i partecipanti.

Non si tratta quindi di imparare ad applicare una "tecnica" di problem-solving atta ad appianare le difficoltà di comunicazione ed appiattare le coscienze, con la pretesa di ottenere risultati uniformi in una meccanica modalità stimolo-risposta, ma di acquisire un "sapere pratico" facendo un percorso intersoggettivo e quindi naturalmente inclusivo per tutti i partecipanti, che risulta utile ed appropriato a sostenere la complessità della realtà quotidiana, mettendo reciprocamente a disposizione le proprie domande, conoscenze, esperienze, vissuti⁷.

Se la P4Children fonda la sua idea pedagogica sull'"educazione al pensiero", intesa come orientamento in un percorso di sviluppo delle potenzialità cognitive, creative, affettive, nel caso della P4Community l'idea si modula in una "pedagogia per adulti", intesa come possibilità di formazione attiva e continua, una formazione "in azione" che va a promuovere «lo sviluppo di un essere umano»⁸, che comprende la cura di sé e il prendersi cura degli altri, una formazione importante anche per le professionalità ed attività connesse al "sociale", che frequentano quotidianamente l'umano e la sua complessità⁹.

In questo senso fare esperienza della filosofia in comunità di ricerca rappresenta un'occasione formativa innovativa, rispetto alla classica formazione di tipo frontale: le

⁶ Oliverio Stefano, *Esperienza percettiva e formazione*, Milano 2008, Franco Angeli, p.11

⁷ «(...) C'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti. Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte, sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità» Morin Edgar, *La testa ben fatta-Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*- Milano 2000, Raffaello Cortina, p. 6.

⁸ Morin E, op. cit, p.3

⁹ Educatori, personale socio-sanitario, assistenti alla disabilità etc.

persone sperimentano la possibilità di mettersi seriamente in gioco ed entrare in relazione con altre esperienze ed altre “visioni del mondo” che vanno ad arricchire il bagaglio personale di conoscenza vivendo un’esperienza non limitata alla durata della sessione o del ciclo di sessioni ma che si trasporta nel vivere concreto; infatti l’esperienza che si vive nel contesto della comunità di ricerca è sempre strettamente connessa a ciò che si vive all’esterno di essa, nella quotidianità dei vissuti e viene trasportata al suo interno in un processo dialettico che si rinnova.

In un’ottica di conoscenza che si ravviva lungo il percorso della vita, dall’infanzia all’adolescenza proseguendo fino all’età adulta, la P4Children-Community si rivela, dunque, come un *training* per acquisire attitudine a quelle “aperture mentali” che danno riconoscimento al valore della differenza e dell’alterità e atte a forgiare «una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere (...) una maniera di pensare in modo aperto e libero»¹⁰, in grado di aiutare gli individui ad orientarsi al meglio nel compiere scelte contestualizzate, opportune, autonome.¹¹

La comunità di ricerca, questo processo/spazio di costruzione co-operativa di orizzonti di senso dà anche l’opportunità di confrontarsi con un “modo di vita differente da quello in cui la natura ci ha posti”¹², esperienza da condividere con coloro che si avvicinano alla realtà e la interpretano a partire da modalità percettive e categorie cognitive “altre” da quelle che siamo abituati a considerare. Una formazione che per le sue caratteristiche dà nuovo valore all’esperienza percettiva, considerando che «noi esseri umani non siamo menti disincarnate che elaborano input, ma soggetti nel mondo, ad esso aperti in virtù del nostro corpo» e che «la percezione (...) è esperienza diretta del mondo.»¹³

In questa prospettiva di valorizzazione delle differenze e di arricchimento delle conoscenze su vari livelli (cognitivo, percettivo, etico) si è sviluppata l’idea, cui ha fatto seguito l’esperienza, di attivare una comunità di ricerca formata da persone con disabilità visiva insieme a persone vedenti. Utilizzando la pratica della filosofia ed il dialogo, si è

¹⁰ Morin E, *La testa ben fatta*, op. cit p. 3.

¹¹ Cfr Cosentino Antonio, *La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva*, in Cosentino A. (a cura di) *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, Napoli 2005, Liguori Editore.

¹² Cfr Ceppi Enrico, *Sfondo e figura nell’immaginazione dei ciechi* in *Luce con luce. Rivista trimestrale della scuola di metodo Augusto Romagnoli per gli educatori ciechi*, 4 (1960), n.2, pp.22-29

¹³ Oliverio Stefano, *Esperienza percettiva e formazione*, Milano 2008, Franco Angeli, p. 13

voluto dare inizio ad un percorso di costruzione di un ponte, utile a superare distanze e barriere culturali e sociali che separano persone così dette “disabili” da persone così dette “normali” che, pur partendo da esperienze e percorsi differenti, molto spesso condividono domande e aspettative di vita. Queste persone vivono nello stesso mondo e intrecciando le esperienze si danno una possibilità in più di comprendere ed affrontare meglio la complessa realtà che le circonda. Tutti, nessuno escluso.

La partenza (il percorso e la teoria)

*E' vero che il mondo è ciò che noi vediamo,
ed è altresì vero che nondimeno
noi dobbiamo imparare a vederlo*¹⁴

Il percorso che ha portato all'ideazione e alla sperimentazione di una comunità di ricerca con persone con disabilità visiva ha preso il via da un insieme di circostanze e condizioni che si sono *naturalmente* concretizzate in esperienza. In ordine “cronologico”: l'approfondimento degli studi incentrati sulla “fenomenologia della percezione”; l'interesse verso le pratiche filosofiche e il loro possibile utilizzo in contesti di disagio e disabilità; la conoscenza di persone non vedenti, avvenuta nell'ambito di alcuni incontri tra associazioni che agiscono in ambito sociale sul territorio napoletano, e infine, l'incontro con la P4C e le possibilità e potenzialità offerte ed espresse da questa metodologia, fortemente basata sull'intersoggettività e quindi predisposta all'inclusione attiva dei soggetti con disabilità.¹⁵

L'idea, in particolare, ha avuto spunto dalla lettura di uno dei testi del curriculum di Lipman, “*Kio e Gus*”¹⁶, che ha come protagonisti due bambini che raccontano una vacanza estiva trascorsa insieme ai relativi parenti in campagna. I due giovani amici esplorano il mondo della natura e se ne *stupiscono*; giocando si confrontano con i modi diversi di *osservare* le cose e, a vicenda, *si insegnano* come entrare in contatto con il mondo che li circonda partendo dalle proprie specifiche abilità.

Dopo aver letto alcuni capitoli del racconto, si palesa il fatto che Gus è una bambina non vedente:

¹⁴ Merleau-Ponty Maurice, *Il visibile e l'invisibile*, trad. it. di A. Bonomi, a cura di M. Carbone, Milano 1994, Bompiani, p. 32

¹⁵ «Le comunità possono presentare o meno delle diversità al loro interno: i partecipanti possono aderire o meno alla stessa religione, avere o meno la stessa nazionalità, appartenere o meno alla stessa fascia di età. In una comunità però nessuno è escluso dalle attività che si svolgono al suo interno senza un'adeguata giustificazione» Lipman M., *Educare al pensiero*, op. cit. p.110.

¹⁶ Lipman M., *Kio & Gus*, traduzione riduzione ed adattamento di Marina Santi, Napoli 2000, Liguori.

Gus è rappresentata come una bambina orgogliosa della sua capacità di confrontarsi con il mondo, a dispetto della sua mancanza della vista (...). Gus mantiene bene il terreno nelle sue discussioni con Kio. Come dato di fatto, il modo in cui i due bambini si relazionano uno con l'altro può servire come modello etico ai bambini che leggono e discutono il libro. Ma il suo valore è epistemologico quanto etico: il modo in cui Gus fa esperienza e comprende il mondo non è lo stesso di Kio. Queste differenze di prospettive cognitive ed epistemologiche hanno bisogno di essere mostrate ai bambini della classe così che essi possano rendersi conto con più evidenza che coloro che hanno il privilegio della vista non per questo possiedono in modo esclusivo la comprensione corretta del modo in cui si può dire che il mondo funzioni¹⁷.

Da questo testo emergono alcuni spunti di riflessione fondamentali: il senso della vista non dà l'esclusiva sulla conoscenza delle cose del mondo, non ne pregiudica l'esperienza ma la *differenzia* e questa differenza va scoperta e riconosciuta come valore¹⁸; la *relazione* tra i due bambini rappresenta un "modello" in grado di stimolare tanto la dimensione etica quanto la ricerca epistemologica e questo modello, a mio avviso, trova la propria realizzazione pratica in una comunità di ricerca formata da persone vedenti e da non vedenti, i cui partecipanti hanno come obiettivo comune la riflessione, l'indagine e la ricerca che, in questo caso, si origina e si definisce anche in base ad esperienze della realtà fatte a partire da consapevolezza e prevalenze percettive differenti.

La comunità di ricerca si pone come un organismo che orienta i suoi componenti verso lo sviluppo del pensiero complesso attraverso l'interrogazione condivisa sulla realtà

¹⁷ Lipman M. - Manuale di accompagnamento al racconto *Kio & Gus: Stupirsi di fronte al mondo-Ragionare sulla natura*-traduzione, riduzione ed adattamento a cura di Marina Santi, Napoli 2000, Liguori, pag.12

¹⁸Per quanto riguarda la differente esperienza e il differente tipo di apprendimento nei non vedenti, storicamente si sono distinte tre scuole di pensiero, tre differenti teorie psico-pedagogiche:«La teoria associazionista, affermando la dipendenza dei sensi e la subordinazione del mondo sensoriale tattico a quello ottico, nega al cieco ogni possibilità di apprendimento significativo, poiché le esperienze si presentano scisse per l'assenza della funzione globalizzatrice della vista. L'apprendimento sarebbe per i ciechi soltanto meccanico, per cui, secondo gli associazionisti, è inutile la manipolazione di materiale plastico, l'osservazione di cartine in rilievo, il disegno punteggiato, l'orientamento, la stessa educazione al tatto, in quanto il cieco non può giungere alla conoscenza delle forme e delle dimensioni, non può formarsi un'esatta rappresentazione mentale delle cose.

La seconda teoria, di cui il massimo esponente è Gustavo Revestz afferma l'autonomia dei mondi sensoriali e lo sviluppo di questi secondo leggi proprie, per cui il mondo tattico non è subordinato al mondo ottico, anche se l'individuo che vede tende ad avvalersi maggiormente di quest'ultimo per la sua maggiore immediatezza, utilizzando gli altri sensi come mezzi d'integrazione.

L'ultima teoria è quella del parallelismo dei mondi sensoriali ed ha in Augusto Romagnoli, in Italia, il suo massimo assertore. Questa teoria asserisce che i mondi sensoriali sono regolati da leggi analoghe e, pertanto, non pone alcuna limitazione alla capacità dei sensi residui del cieco di crearsi delle rappresentazioni mentali.»

Alliegro Michele, *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti e metodi*, Roma 1991, Armando editore, p. 46 a seguire

ed essa, in questo particolare contesto, viene “conosciuta”, avvicinata, a livello percettivo mediante un differente uso delle percezioni sensibili.

Per i così detti “normovedenti” la vista è, tra i sensi, quello che aiuta ad orientarsi immediatamente nello spazio circostante, anticipando ciò che si avvicina o a cui ci si avvicina; gran parte delle informazioni ricevute dal mondo esterno vengono, infatti, fotografate dagli occhi e traghettate attraverso immagini visive al cervello, che le riconosce.¹⁹ Fin da bambini, ascoltando il suono di una parola, impariamo ad associarlo ad un oggetto che ci viene indicato da un adulto e che successivamente sarà associato ad un suono e alle lettere che compongono una parola poiché:

all’origine del linguaggio vi è il riconoscimento degli oggetti e delle proprie proprietà, capacità che si sviluppa grazie all’attenzione condivisa con l’adulto sullo stesso evento. (...) Alla comunanza di sguardi seguono poi il gesto indicativo compiuto con la mano e successivamente la sua sostituzione con un suono che ha lo stesso valore di indicare categorie di oggetti e le proprie proprietà. Poiché la parole sono simboli attraverso i quali viene evocata l’immagine mentale di ciò a cui si fa riferimento, prima che il bambino possa utilizzare la parola come riferimento è necessario che sia in grado di costruirsi rappresentazioni mentali di ciò che lo circonda e di cui fa esperienza.²⁰

Attraverso la visione si delineano nella nostra memoria le forme e le figure di oggetti ed elementi che si mostrano con colori e sfumature e, fin dai primi mesi di vita, la vista orienta le nostre esperienze motorie, molte delle quali si acquisiscono per imitazione.²¹

Il senso della vista consente l’esplorazione ed il “controllo dell’ambiente” che ci circonda e la definizione delle forme, prima di averne esperienza ravvicinata attraverso il tatto, esso ci dà l’idea della distanza e dello spazio che intercorre tra il nostro corpo e le cose del mondo. La vista è, tra le modalità percettive, quella che ha «una maggiore capacità di attrarre e mantenere l’attenzione, (...) è in grado di polarizzare l’attenzione e di bloccarla sulla propria capacità sensoriale.»²²

¹⁹ Cfr Colli Paolo, *I problemi dei non vedenti*, marzo 2006

²⁰ Bonfigliuoli Chiara- Pinelli Marina, *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell’educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Trento 2010, Centro Studi Erickson Edizioni, p. 22.

²¹ Questo tipo di apprendimento, basato sulla visione ed imitazione dei gesti degli adulti è anche detto di “modellamento”: «Per modellamento si intende il processo in cui un soggetto osserva e tenta di riprodurre azioni effettuate da altre persone e in seguito di comprenderle ed interiorizzarle in maniera più completa» Ibidem, p.65.

²² Colli Paolo, *I problemi dei non vedenti*, op. cit

La visione diviene dunque l'esperienza percettiva pre-dominante per i vedenti, sin da piccoli. Al contempo essa, però, proprio perché presume la conoscenza di un mondo che può essere percepito "a distanza" attraverso lo sguardo, può offuscare un'attenzione più interna e distrarre da altri stimoli sensoriali extravisivi che offrono la possibilità di una *inerenza* maggiore alle cose del mondo e va a fondare la conoscenza su informazioni incomplete perché «Il mio sguardo umano non *pone* mai, dell'oggetto, se non una faccia, quantunque, per mezzo degli orizzonti, intenzioni tutte le altre.»²³

Il mondo e la realtà sono formati da più dimensioni, come un prisma hanno più facce che non sono immediatamente e contemporaneamente visibili se «guardare un oggetto significa venire ad abitarlo, e da qui cogliere tutte le cose secondo la faccia che gli rivolgono»²⁴. Proprio questo offre spunto alla ricerca, all'interrogazione dalla quale partire per esplorare la realtà attraverso le esperienze della percezione visiva, tattile, uditiva, gustativa, olfattiva, tutte possibilità incluse nello stesso corpo che, muovendosi nel mondo è al contempo percipiente e percepito, soggetto ed oggetto dell'attività di pensiero dato che «fra il pensiero e il corpo, fra il biologico e il mentale/spirituale, non sussiste una relazione di giustapposizione, quasi fossimo prima animali e poi anche razionali. (...) Ciò che si deve superare è l'idea della biforcazione natura/spirito».²⁵

L'esperienza percettiva in tutte le sue dimensioni risulta fondamentale nel percorso di conoscenza in quanto crea uno scambio "dialogico" fra la persona e le cose del mondo (fra il *Leib*/corpo proprio e le cose); la conoscenza del mondo al di fuori di noi è una creazione di significati non riconducibile ad una facoltà innata della mente, ma all'attività pratica dell'uomo legata alla percezione e non estraibile da questo tipo di esperienza.²⁶

Se consideriamo la percezione come una delle vie di accesso alla realtà, insieme all'attività riflessiva che ne scaturisce, dobbiamo considerare anche la realtà del mondo come un intreccio di più dimensioni che vanno esplorate attraverso uno "sguardo multiplo", non legato alla sola possibilità di vedere ma di cui si può fare esperienza nel confronto con chi vive la realtà e la percepisce in maniera diversa, con chi «*vede* il mondo attraverso altri canali».²⁷

²³ Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, trad. it. di A. Bonomi, Milano 1965, Il Saggiatore, p. 115

²⁴ *Ibidem*, p.116

²⁵ Oliverio S., *Esperienza percettiva e formazione*, op. cit., p.97

²⁶ Cfr *Ibidem*, p.108

²⁷ Colli Paolo, *La cecità ci interroga*, 2006

Così come la “visione del mondo” abbisogna di uno “sguardo multiplo”, il potenziamento del pensiero complesso, nelle sue dimensioni multiple, va inteso come coinvolgimento contemporaneo di mente e corpo, interno ed esterno. L’elemento esterno, nella dimensione intersoggettiva della comunità di ricerca si proietta nell’elaborazione interna della persona coinvolta e da questa la comunità stessa viene arricchita.

L’esperienza (pratica e declinazione metodologica)

Per dare corpo all’idea di costituire una comunità di ricerca in cui persone con disabilità visiva e persone vedenti potessero confrontarsi e fare ricerca filosofica insieme, costruendo al contempo percorsi di inclusione attiva, il primo passo è stato quello di esporre l’idea a coloro che ne sarebbero stati parte.

In questo mi è stato d’aiuto l’aver conosciuto in precedenza delle persone che fanno parte dell’Unione Ciechi ed Ipovedenti di Napoli²⁸, molto attive nel progettare interventi di inclusione dei soggetti con disabilità visiva ed al contempo curiosi e aperti ad esperienze di collaborazione con soggetti esterni all’Unione con cui si condividono obiettivi e finalità progettuali. Ho parlato loro della P4C, della struttura della comunità di ricerca filosofica e dell’idea di sperimentare questa metodologia nei contesti in cui potessero partecipare persone con disabilità visiva, ipovedenti e non vedenti²⁹, insieme a persone vedenti.

²⁸ L’Unione Italiana Ciechi e degli Ipovedenti ONLUS è un ente morale con personalità giuridica di diritto privato, cui la legge e lo statuto affidano la rappresentanza e la tutela degli interessi morali e materiali dei non vedenti nei confronti delle pubbliche amministrazioni ed ha per scopo l’integrazione dei non vedenti nella società, perseguendo l’unità della categoria.

Sono strumenti operativi dell’Unione: il Centro Nazionale del Libro Parlato, il Centro Nazionale Tiflotecnico e Tiflodidattico, l’I.Ri.Fo.R. (Istituto per la Ricerca, la Formazione e la Riabilitazione), l’U.N.I.Vo.C. (Unione Nazionale Italiana Volontari pro Ciechi).

²⁹ La legge definisce ciechi totali coloro che sono colpiti da totale mancanza della vista in entrambi gli occhi, coloro che hanno la mera percezione dell’ombra e della luce o dal moto della mano in entrambi gli occhi o nell’occhio migliore, coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 3 per cento. Si definiscono ciechi parziali coloro che hanno un residuo visivo non superiore 1/20 in entrambi gli occhi o nell’occhio migliore, anche con eventuale correzione; coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 10 per cento;

Si definiscono ipovedenti gravi coloro che hanno un visus non superiore a 1/10 in entrambi gli occhi o nell’occhio migliore, anche con eventuale correzione o il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 30 per cento; ipovedenti medio-gravi coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 2/10 in entrambi gli occhi o nell’occhio migliore, anche con eventuale correzione o il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 50 per cento; ipovedenti lievi coloro che hanno un visus non superiore a 3/10 in entrambi gli occhi o nell’occhio migliore, anche con eventuale correzione o il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 60 per cento.

Dal momento che la proposta è stata accolta con curiosità ed entusiasmo ho iniziato a riflettere su come poter rendere fruibile la metodologia per le persone con disabilità visiva e cosa, mantenendo le specifiche e gli obiettivi metodologici, si dovesse eventualmente implementare.

Il primo passo è stato di costituire una comunità “modello” che potesse fare da banco di prova per verificare le opportune “accortezze” da applicare alla metodologia, utili per raggiungere gli obiettivi della P4C ampliandone le possibilità senza snaturarne le finalità.

Si è dunque costituita una comunità di ricerca “pilota”, un gruppo di 8 adulti (dai 25 anni in su) formato, in egual numero, da vedenti e persone con disabilità visiva.

Il gruppo è stato formato da adulti per questi motivi: trattandosi di una sperimentazione, non avendo esperienza nell’educazione dei bambini non vedenti, ed essendo un primo passo verso la creazione di tali comunità, ho pensato che eventuali “limiti” ed elementi da correggere potessero emergere e manifestarsi in maniera più diretta³⁰. Inoltre, strutturando il progetto, pensavo anche che potesse divenire un eventuale modello per delle comunità di ricerca composte da assistenti pro ciechi insieme ai loro “assistiti”, un modo per gli uni e per gli altri di formarsi e confrontarsi con la diversità.

Le sessioni di P4Community con questo gruppo si sono quindi svolte presso la sede dell’Unione Ciechi ed Ipovedenti di Napoli, nel periodo compreso tra marzo e giugno 2010.

In previsione delle sessioni, il passo successivo è stato quello di rendere fruibili, da parte di tutti, i testi che si sarebbero utilizzati, a cominciare proprio dal racconto “*Kio e Gus*”, che ha dato ispirazione al progetto.

La metodologia di Lipman prevede la *lettura approfondita* dei testi, per cui ogni partecipante alle sessioni legge un piccolo pezzo di testo ad alta voce, dato che, secondo il filosofo americano

leggere per la prima volta un testo filosofico è analogo a vedere per la prima volta un quadro o ad ascoltare per la prima volta un brano musicale», perché «si deve osservare ciò che è fatto per essere osservato, apprezzarne il valore, comprendere ciò che dice,

³⁰ Cfr Canevaro Andrea, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell’inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento 2006, Erickson, p.11: «Possiamo imparare a conoscere i sentieri solo camminando. E questo significa praticare, nelle competenze professionali, capire le dogane, i “limiti”»

immaginare ciò che è supposto, dedurre ciò che è implicato, capire ciò che suggerisce e ipotizzare quale possa essere il suo intento³¹.

In questo contesto ho sostituito la lettura ad alta voce con l'ascolto condiviso, per cui i testi sono stati registrati prima delle sessioni, grazie all'aiuto di una collega esperta di dizione, utilizzando il supporto della cabina di registrazione del Centro del Libro Parlato di Napoli.

I brani utilizzati selezionati per le sessioni sono stati anche trascritti in codice Braille per i non vedenti ed in LargePrint (caratteri ingranditi) per gli ipovedenti in modo che, durante e dopo l'ascolto collettivo, ognuno potesse leggerli utilizzando la modalità di lettura più congeniale. Se durante le sessioni c'era qualcuno che non sapeva o poteva leggere il Braille, all'occorrenza, il brano era riascoltato individualmente in cuffia.

Durante le sessioni la comunità di ricerca si è riunita come consuetudine in cerchio, il setting che secondo Lipman è importante perché dà ai vedenti la possibilità di guardarsi durante le sessioni³², è altrettanto importante in un contesto dove ci sono non vedenti, perché attraverso la voce, si veicolano sensi e significati e si delineano figure e distanze attraverso le sonorità dei luoghi e le vibrazioni.³³

In alcune sessioni sono stati proposti esercizi ed attività-stimolo che, in fase iniziale, hanno aiutato la conoscenza reciproca dei membri della comunità e hanno svolto ruolo di "riscaldamento" alla sessione di ricerca. Per queste attività è stato utilizzato sia materiale tattile (ad esempio una pallina di polistirolo da maneggiare per qualche minuto) che esercizi basati sull'ascolto (ad esempio, a turno presentarsi al proprio vicino e dire una cosa che piace di se stessi).

In seguito all'ascolto collettivo del brano, si è proceduto, come di consueto, alla stesura dell'agenda e del piano di discussione a partire dalle domande dei membri della comunità. In questo contesto non è stata utilizzata la lavagna a fogli mobili, ma il facilitatore ha annotato le domande e le fasi della discussione e del processo di ricerca su dei fogli che aveva dinanzi, rileggendo le domande più volte (atto richiesto soprattutto dalle persone vedenti), le associazioni e la determinazione del piano di discussione, affinché tutti i partecipanti potessero seguire il percorso di ricerca.

³¹ Cfr Lipman M., *Educare al pensiero*, op.cit. p.113

³² Cfr Lipmann M., op. cit. p.115

³³ Cfr Alliegro Michele, *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti e metodi*, op. cit., p. 51
Cfr Ceppi E., *Sfondo e figura nell'immaginazione dei ciechi*, 2006

Il momento della valutazione delle sessioni, da parte della comunità ha seguito i criteri dello PSER e anche criteri suggeriti dalla comunità in base alle tematiche discusse durante la sessione e talvolta ha dato vita anche a una sorta di meta-sessione, una valutazione dialogica sulla sessione appena svolta.

La durata complessiva delle sessioni, circa un'ora e un quarto, è stata prestabilita tenendo conto del tempo necessario per l'organizzazione del contesto, l'ascolto collettivo e la rilettura del brano.

Dal punto di vista pratico/tecnico l'organizzazione delle sessioni, grazie anche al contributo attivo dei partecipanti in ognuna delle fasi- dalla registrazione del testo, alla stesura del testo in Braille, alla disponibilità del luogo che ha accolto le sessioni- ha avuto bisogno del suo tempo di maturazione e realizzazione, come tutte le attività in fase di sperimentazione, ma la "riproducibilità tecnica" di questa esperienza non dovrebbe rappresentare un ostacolo alla realizzazione di analoghe attività.

Per quel che riguarda una valutazione personale dell'andamento delle sessioni con questo gruppo, potrei affermare, per esperienza diretta, che le difficoltà iniziali e la crescita della comunità sono state simili a quelle di ogni neo-comunità di ricerca che si forma e i cui partecipanti hanno bisogno di un opportuno periodo di conoscenza. Al contempo c'è da rilevare che inizialmente c'è stato un reciproco approccio particolarmente "caring" tra tutti i partecipanti che ha man mano lasciato spazio alla curiosità e al desiderio di com-prendere ognuno il mondo altrui, determinando una sorta di domanda tacita e condivisa che ha alimentato e reso fruttuoso il percorso di ricerca.

Per concludere, la speranza di chi scrive è che questo tipo di esperienze- dove si creano le circostanze favorevoli all'incontro e al confronto partecipato- ampliandosi ed estendendosi, siano in grado anche di produrre un reale avvicinamento tra coloro che vivono la quotidianità in maniera "diversa". Una scoperta di territori nuovi da esplorare, per oltrepassare barriere culturali e presunzioni (o meglio pre-assunzioni) stereotipate, dovute anche alla scarsa conoscenza di coloro che non hanno bisogno unicamente di assistenza e di sostegno, ma soprattutto della opportuna attenzione e del rispetto per il loro modo di essere.

Attenzione e "cura" che in questo percorso mi sono state ampiamente elargite e per cui ringrazio sinceramente coloro i quali hanno avuto fiducia in questa idea, fiducia senza

la quale un'idea sarebbe rimasta tale e non si sarebbe mai trasformata in una esperienza concreta.

Stralci da due sessioni

Le sessioni di P4Community si sono svolte presso la sede dell'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti di Napoli.

La comunità di ricerca era composta da otto partecipanti tra persone cieche ed ipovedenti e persone vedenti.

I partecipanti sono indicati, in base alla presa di parola con la lettera C di "comunità" senza specificare se si tratti persona non vedente o vedente. Il Facilitatore è indicato dalla lettera F.

I testi di queste due sessioni, tratti da "Kio & Gus", sono stati trasposti in audio e distribuiti ai partecipanti in forma scritta, in codice Braille e in LargePrint.

In seguito all'ascolto il facilitatore chiede di rileggere il testo individualmente, per poi raccogliere le domande. In una delle sessioni, mancando uno dei testi in braille il brano è stato riascoltato individualmente dalla persona tramite auricolari.

Il facilitatore ha segnato l'agenda ed il piano di discussione su dei fogli che ha davanti.

- **Sessione in data 02.03.2010**

Esercizio di riscaldamento

Ad ognuno partecipanti è stata distribuita una pallina di polistirolo. Il facilitatore chiede di maneggiarla per qualche minuto e di iniziare poi a commentare.

C1: Com'è leggera!...

C2: E' leggera però è piena...se la si stringe, si sente che è piena

C3: E' dura...

C4: Mi trasmette tranquillità perché sento il calore quando la stringo...

C5: Mi piace perché è leggera ma allo stesso tempo solida e il rumore (tamburella le dita sulla pallina) che fanno le dita sfregandola, anche quello mi piace.

F: Altri commenti?

C1: Mi dispiace solo di non poterne disporre senza perderne il controllo...non la posso lanciare così (fa il gesto di lanciarla leggermente in aria davanti a sé) e riprenderla se mi sfugge

Ascolto collettivo del testo stimolo: "KIO & GUS" cap. 2 episodio 3

C3: A me ha fatto venire in mente più una considerazione che una domanda...forse l'autore voleva farci intendere che per conoscere qualcosa dobbiamo conoscerne tutte le parti e non solo in maniera superficiale...

F: In forma di domanda può essere "Per conoscere qualcosa si devono conoscere tutte le parti?"

C3: Sì.

AGENDA

1. Per conoscere qualcosa si devono conoscere tutte le parti? (C3, C2)
2. Ogni persona può avere percezioni diverse sulla stessa cosa? (C4)
3. In due modi di fare la pesca sono veramente diversi? (C1)
4. Non penetrare dentro qualcosa è una conoscenza? (C6, C4)
5. Quanti modi abbiamo per conoscere le cose? (C2)
6. Che cos'è una testa? (C5)
7. A parità di risultato finale quanto conta il punto di partenza e la strada che si utilizza per raggiungere quel risultato? (C5, C7, C1)
8. Conoscere qualcosa significa anche crearlo? Che rapporto c'è tra la creazione e la conoscenza? (c7)
9. Basta guardare come si fa una cosa per conoscerla? (C1, C7, C5)
10. Fare e conoscere una cosa sono una cosa? (c8)

Piano di discussione

COSE- CONOSCERE

RAPPORTO TRA CONOSCERE ED ESSERE

MODI DI CONOSCERE

MODI DI FARE

CONOCERE-ESSERE-FARE

C2: mi piaceva molto anche la domanda "Che cos'è una testa?", mi sembra attinente

F: E' una domanda sul conoscere, sull'essere o sul fare?

C1: Secondo me è sull'essere. Mi sembra che si cercasse una sorta di definizione. La leggerei sul piano dell'essere, tanto come concetto che come essenza della testa...

C5: Intendevo così quella domanda...

C2: A me sembra racchiudere tutto: il conoscere, l'essere e i modi di fare.

F: Cosa ne pensate? Una domanda sul "che cos'è" racchiude tutti e tre i temi?...Se dovessimo classificare questa domanda potrebbe essere una domanda sul conoscere, sull'essere o sul fare?

C4: per me la testa racchiude una sola parte dell'essere...

F: Ma che cos'è l'essere?

C2: Per me in questo caso si tratta di essere con la e minuscola, non in senso metafisico...senza testa non sei più, se tagliamo la testa moriamo. La testa è conoscere, regola il pensiero e i modi di fare: a seconda di "come hai la testa" agisci.

C7: Anche un po' legato all'identità...

C4: Quindi una testa come pluralità delle identità che si possono avere?...

C4: Io non riesco a vedere una testa senza cuore, vedrei una identità dimezzata. Mi fa paura vedermi solo testa...

F: Si può essere testa senza cuore?

C3: Secondo me no. Noi associamo al cuore le emozioni, ma anche le emozioni ci vengono guidate dalla testa, dal cervello... sono due cose che non si possono scindere...

F: Cosa ne pensate?

C1: Io ci provo sempre...ad identificare nella testa il "chi sei", inteso come parte dominante. La testa per me è ciò che controlla, quindi è più importante...

F: Si può dire che noi siamo la nostra testa? Che l'identità è testa?

C8: ... la testa è la sede del ragionamento però per avere la mia identità il cuore e la testa devono andare insieme...

F: Mi sembra sia venuta fuori finora l'idea che la testa sia il luogo del controllo e del raziocinio. Sembra un'immagine molto cartesiana, quella che separa la testa dal corpo. Siamo d'accordo con quest'idea?

C3: No...è vero che la testa, anche biologicamente controlla tutto il resto del corpo, ma anche dal punto di vista delle emozioni, anche quelle partono dalla testa. E' come se la testa e il cuore fossero la stessa cosa.

C7: Ma siamo proprio certi che le emozioni nascano dal cuore?

C3: No, nascono dalla testa.

F: La testa in quanto cervello, mi sembra...Quindi possiamo dire che in realtà siamo cervello? Quello che facciamo, che siamo, che pensiamo è tutto legato al nostro cervello? E in una condizione in cui il cervello è in qualche modo danneggiato, ci siamo ancora o non ci siamo più?

C8: Credo che anche il carattere sia danneggiato

F: Quindi cambia il cervello e cambia anche l'identità?

C3: L'identità è qualcosa di concreto, è certa. L'essenza è qualcosa di troppo astratto

F: Dobbiamo quindi distinguere tra essenza e identità, che sono due concetti diversi...

C1: Ma l'identità è anche personalità?

C8: Io parlavo di carattere come sinonimo di personalità...

F: Tra essenza e identità, carattere-personalità dove lo metto sotto essenza, sotto identità o ancora a parte, in un'altra casella?

C8: E' ancora un'altra casella.

F: Allora cosa connota l'essenza, cosa connota l'identità, cosa connota la personalità?

C3: L'identità è ciò che noi vogliamo essere, che noi aspiriamo ad essere. La personalità è relativa ad un temperamento, può essere forte, debole, aggressiva. L'essenza per me è qualcosa di astratto...

C1: Per me l'essenza è ciò che mi rende diverso dall'altro. Che rende me, me stesso e non altro

F: tenendo conto di questo primo circuito di ricerca, quando consideriamo una persona o un essere con la testa, prendiamo in considerazione che abbiamo a che fare con una essenza, con una identità e una personalità che voi avete visto come tre cose diverse. Quindi se io, per esempio, considero una persona, cosa posso dire essere la sua essenza, cosa la sua identità, cosa la sua personalità...

C2: L'essenza potrebbe essere quel "quid" che ci rende unici

F: Possiamo fare un esempio concreto? Quando osservo una persona e mi confronto, la conosco, ne conosco l'essenza?...

C6: Se conosco una persona e la sua personalità, secondo me ne conosco anche l'essenza

C7: Per me sono cose distinte. La personalità distingue la persona anche in maniera esteriore, è un modo della persona di esprimere il proprio essere persona. L'identità è un rapporto tra ciò che tu pensi e ciò che gli altri ti rimandano. E' una cosa complessa. E l'essenza è qualcosa che conosci col cuore. Quando dici di conoscere l'essenza di questa persona non puoi usare parole perché appartengono ad una sfera di conoscenza che non è quella. E' vero che l'essenza è propria di una persona ma è anche qualcosa che...come l'essenza di un fiore, il profumo, è un concentrato non solo della persona in sé ma anche dell'essere umano...è fatta anche del suo essere umano...

C4: Io invece sono più d'accordo col fatto che l'essenza racchiuda identità e personalità. E' l'umanità piena, la capacità di riconoscersi pienamente in se stessi e farsi riconoscere e per raggiungere questa cosa tu passi attraverso varie identità e la personalità si forma attraverso le esperienze e storie di vita

F: Quindi abbiamo una doppia percezione dell'essenza: come originario o come punto di arrivo. Chi è d'accordo con la prima, chi con la seconda?

C1: Io con la prima nella misura in cui credo che le capacità conoscitive canoniche non si sposano con la comprensione dell'essenza. Ho difficoltà a sposare il termine conoscenza con il termine essenza. Posso intuire la mia, ma non conoscerla. Non acquisirla come nozione...

C4: Io penso che è un approdo fatto anche da una complessità di cose che non nascono solo nella testa. E' la bellezza, l'essenza è la bellezza dell'uomo che va raggiunta in qualche modo. Non riusciamo a vederla e a riconoscerla subito. Sarebbe bello che ognuno raggiungesse e riconoscesse la propria bellezza che non è solo conoscenza ma è anche fatta di emozioni...

C2: Secondo me non è detto che io stessa riesca a conoscere, ad afferrare la mia essenza, anche dopo una vita intera...

C5: Per me l'essenza è l'insieme dei sentimenti e delle emozioni che una persona prova. E' un concetto che si aggiorna, è essere e divenire; sono però d'accordo col fatto che sia difficilmente conoscibile e per provarci c'è un cammino personale che può più o meno portare a questo traguardo. La testa è una specie di braccio comunicatore dell'essenza, capace di prendere informazioni e trasferirle anche all'esterno. L'identità è legata al tentativo di conoscere questo blocco rappresentativo dell'essenza e della personalità insieme ed è molto soggettivo.

F: Continuiamo a mantenere la distinzione tra identità, personalità ed essenza...

C4: L'essenza, mi chiedo e lo chiedo anche a voi, non è la serena accettazione di se stessi? Per accettarci dobbiamo vedere qual'è la nostra identità, quale la personalità e poi si arriva all'essenza...

F: Quindi all'essenza ci si arriva dopo...Mi chiedo quando abbiamo di fronte un neonato, abbiamo già quello che potrà essere come uomo o come donna?

C1: Per me il neonato racchiude in sé tutto ciò che è...ciò che era o che sarà non si pone proprio. Il concetto di essenza non attiene al tempo, al progresso, al fine. E' ciò che mi fa dire, questo momento ora c'è", senza pormi il prima e il dopo. E' il c'è. L'identità è ciò che siamo in noi e come divenire, in evoluzione, in relazione.

C7: Se parliamo di una persona in particolare le tre cose non si possono avvicinare. Ma se parliamo dell'essenza dell'uomo ad un certo punto non è più importante la distinzione. L'essenza degli uomini è comune a tutti. Una specie di depositato dell'essere, come quando meschi il vino e si deposita qualcosa sul fondo...

C1: E' l'Umanità?...

C7: E' l'umanità come si dà nel tuo corpo. E' la qualità dell'umanità portata dal tuo corpo, il modo dell'essere di depositarsi in te.

F: dell'essere in generale o in particolare?

C4: ...si è sempre in relazione

C2: E chi sceglie di non essere in relazione con l'esterno, come ad esempio gli eremiti, dove la trova la sua essenza? Dentro di sé?!

C4: entra in relazione con un essere superiore...

C2: E chi non può essere in relazione?...

C8: Ho un amico in stato vegetativo permanente, non so se è in relazione con noi, ma noi la sua essenza la sentiamo...l'essenza c'è...E' intuibile ma non comunicabile. Perciò non è conoscibile in senso classico.

F: ... ha detto "noi la sentiamo l'essenza" e ... ha parlato di intuizione...

C4: Quello che è importante nella vita è ciò che si è diventati, non i fatti che si sono vissuti.

C8: L'essenza per me è già data solo che la si perde di vista...

F: Ma l'essenza è uguale per tutti gli uomini o ognuno ha la sua?

C4: secondo me ognuno ha la sua

C7: Secondo me no, e la diversità sta proprio nel sentire o meno quella di un altro

C8: Mi viene in mente l'esempio dei numeri primi in matematica, divisibili per loro stessi e per 1 danno ancora loro stessi. Qualcosa che ti rende unico ma che appartiene a tutti.

C7: ... l'umanità io la sento anche se non so chi sei. Un'umanità di fondo.

F: Siete d'accordo con ... che dice che è qualcosa che accomuna tutti e al contempo rende tutti diversi?

C2: Sì

C1: Per me ci rende tutti diversi, il "che accomuna tutti" è soltanto una definizione logica. E' ciò che rende tutti unici a noi stessi e agli altri. Il fatto di dire che qualcosa ci accomuna tutti lo trovo un artificio di ragionamento, una facilitazione per comprenderci...

C5: Volendo stabilire una matrice minima che possa accomunare tutti è una matrice di valori, capacità emotive, sentimentali, culturali...

F: Senza cultura non ci potrebbe essere l'essenza?

C1: Cambierebbe l'accezione e la comprensione dell'essenza. La cultura ci permette di avere parametri omogenei.

F: In un'altra cultura esisterebbe il concetto di essenza?

C1: non come la intendiamo noi

C3: Oppure è la stessa cosa ma viene chiamata in maniera diversa

C7: Ma il concetto di essenza è solo per gli uomini o riguarda anche le piante, altri esseri?

Se prendi due piante di cedro, ognuna ha la sua essenza?

C1: Se ho due alberi di cedro in giardino riterrò sicuramente che siano diversi...

C7: Ma è la loro essenza che te li fa sentire diversi?

C1: E' legato alla conoscenza il fatto che sono diversi perché li vedo ogni mattina e li conosco.

C7: Unicità dovuta alla relazione che hai con loro?

C1: Pure se non ci fossi io loro sarebbero diversi

C2: ...sul sentire...anche le piante di cedro le posso "sentire", le posso abbracciare, sentire l'odore, la grandezza del tronco. Io posso sentire la loro essenza nella loro diversità ed unicità

F: Avete parlato di sentire e di intuire come vie di accesso all'essenza, non ce ne sono altre secondo voi? Possiamo considerare questa come una conclusione parziale? Le vie di accesso all'essenza sono l'intuizione ed il sentire.

VALUTAZIONE

Ascolto molto

Partecipazione molto

Approfondimento filosofico molto (anche troppo)

Dialogo sì ma a volte dialogo a due più che rivolto alla comunità

- **Sessione in data 31.03.2010**

Esercizio di riscaldamento

Facilitatore: ognuno di noi, a turno, rivolgendosi alla persona alla sua destra, come se si presentasse, dice il suo nome e una cosa di sé che gli piace. La prima che gli viene in mente.

Inizio io: Sono M e una cosa che mi piace di me è che ho buona memoria musicale.

C1: Sono A. e una cosa che mi piace di me è che...sono molto simpatica

C2: Sono S. e ... sono una persona autoironica

C3: Non so cosa mi piace, non so che dire...

F: Non è detto che quello che ci piace di noi sia conosciuto o condiviso dagli altri...A te piace questa cosa e la comunichi

C3: Sono S. e mi piace di me...il sorriso

C4: Dunque...(segue un po' di silenzio)

C5: E' la cosa più difficile del mondo dire cosa piace di se stessi...

F: Ed è per questo che mi faceva piacere fare questo gioco con voi...

C4: Non mi viene in mente niente (ride)

C6: (seduto di fianco a C4) Mi stai mettendo ansia!

C4: Ecco, ce l'ho, sono S. e la cosa che mi piace di me è la mia capacità di mettere a proprio agio le persone!

C6: Sono G. e quello che mi piace è che quello che sono di giorno non lo sono di notte

C7: Sono C. e mi piace che do molto valore alle relazioni umane

C8: Sono G. e mi piace di me che c'ho la "capa tosta" (che sono testardo)

C5: Sono F. e mi piace di me il sorriso

Ascolto collettivo del testo stimolo: "KIO & GUS", cap. 2 episodio 2

AGENDA

1. Perché Gus non poteva dire come prima cosa "la benzina e il bucato"? (C5)

2. Perché Gus non dovrebbe domandare a Kio com'è? (C8)

C6: prima della domanda dovrei fare una piccola premessa che mi aiuti a formularla...Il padre non risponde mai direttamente ma sempre per similitudini...ma l'accostamento per gradi diversi, accostare il gusto all'udito o l'udito a un'altra sensazione può aiutarci a capire?

3. Fare similitudini tra le cose può aiutarci a comprenderne altre? (C6)

4. L'essere di una persona può prescindere da com'è anche una persona? (C7)
5. Le risposte sono la risposta? (C2)
6. Quello che non vedo lo posso comprendere pensando a quello che sento (che ascolto)? (C6; C7; C8)
7. Che cosa sono io? (C4)
8. Posso comprendere le cose a prescindere da quello che sono io? (C8)
9. Perché il padre di Gus ha utilizzato tante metafore invece di dare una risposta diretta? (C1)
10. E' possibile dare una risposta diretta rispetto al concetto di bellezza? (c8; C7, c3)

Le domande vengono rilette più volte, soprattutto su richiesta dei soggetti vedenti

F: Secondo voi a partire o a prescindere dalle associazioni c'è una domanda che può racchiudere le altre? O delle parole chiave, dei concetti da cui volete partire?

C7: Secondo me molte domande sono sul problema dell'essere e dell'apparire, sulla bellezza, su quanto il sentire e il vedere sono separati

C6: io però intendevo il sentire come l'ascoltare, volevo dire se ciò che non percepisco con gli occhi è la stessa cosa se mi viene spiegata utilizzando l'udito, il gusto, il tatto...

F: Volete partire dalla domanda 6?

C4: Mi chiedevo se questa comunque non si potesse collegare al concetto di bellezza, qual'è il canale preferenziale che noi usiamo per definirla...

C3: Oltre alla bellezza io qui vedo anche il prezioso...Cos'è che oltre al bello rende preziosa una persona...Il valore della persona...

F: Quindi rispetto alle domande che avevate scelto e a quello che sta introducendo lei adesso abbiamo la BELLEZZA, il modo di percepirla (PERCEZIONE) e la preziosità (VALORE DELLA PERSONA)

C6: E' curioso perché di solito si associa il concetto di prezioso al concetto di raro e qui è associato anche il raro al semplice e questo mi sembra stridere...

F: E' stridente l'associazione tra prezioso e semplice?

C1: Secondo me no perché si parla di bambini e quello che rende prezioso i bambini è la semplicità...

C8: Io leggo la semplicità come purezza, percezione immediata, come ciò che non ha nascondimenti, che è diretto

F: mi chiedevo se la purezza potesse essere qualcosa che si percepisce al di là dei sensi che utilizziamo...

C7: secondo me la purezza può essere percepita da tutti, vedenti, non vedenti, sordi, attraverso il modo di porsi di una persona, le parole che usa...la preziosità mi è difficile da definire, ma la purezza si può cogliere...

F: Per esempio, come?

C7: Se si è sordi vedi i gesti, se non vedi attraverso le parole...io vedo la purezza come semplicità e si può cogliere in questi modi

F: siete d'accordo sulla purezza come semplicità?

C1: dipende tutto dal grado di affettività che ti lega ad una persona, a quanto sei legata a lei, solo così puoi coglierne le qualità di purezza o preziosità. Per un padre è normale che la figlia sia la cosa più preziosa e bella...

C2: Io ho difficoltà a trovare dei sinonimi a preziosità e purezza, non ne esistono, ho difficoltà a prescindere dal fatto che vengano usate da un padre verso una figlia...lui

risponde alla domanda della figlia ma vuole esprimere i suoi sentimenti...tu sei preziosa..come una gemma...la purezza è un'altra cosa...qui si voleva esprimere un sentimento

C4: Però si parlava di purezza e semplicità...

F: Siete partiti dalla bellezza, se mettessimo la bellezza al centro e da lì facessimo diramare i vari aggettivi, di fianco a bellezza mettiamo prezioso perché ciò che per noi è bello è anche prezioso, e semplice poiché alcuni di voi hanno detto che la semplicità è bellezza...

C6: Ma la semplicità non è per forza bellezza...si può essere semplicemente brutti

F: quindi questo non è un valore che ha necessariamente a che fare con la bellezza...

C7: un brutto può essere prezioso comunque, però

C8: Le definizioni sono 3, semplice, prezioso e tondo...per me indicano l'armonia, la perfezione e queste tre parole danno un senso alla parola bellezza..un raggio che si dipana dalla bellezza potrebbe essere l'armonia

C4: Io vorrei rilanciare su tutte queste cose che stiamo dicendo con la domanda che cos'è la bellezza? ...così ci liberiamo da questi tre concetti in cui mi sento un po' stretta

F: Allora la domanda è che cos'è la bellezza?

C6: Per me la domanda giusta è: esiste la bellezza? Laddove bellezza ha la b maiuscola, è ciò che è assolutamente bello, quello che oggettivamente bello, non so come dire...

F: Ciò che è bello universalmente, per tutti?

C6: Sì

F: Siete d'accordo? Esiste questa bellezza con la b maiuscola, la bellezza per tutti?

C8: E' un modello irraggiungibile ma esiste una tensione verso la bellezza, non è qualcosa che si raggiunge definitivamente...è la stessa tensione che si mette in moto quando le persone si cercano, è l'amore...è un voler diventare "tondo" sapendo che questa cosa non si realizza mai...

C6: Ciò che è bello è l'aspirazione verso la bellezza...

C5: E' il viaggio...

C6: Esattamente, è il viaggio, non l'arrivo...

C4: Ma quando noi diciamo che una canzone o un paesaggio sono belli è una tensione nostra verso la cosa...ma cosa ci sta provocando? Io in quel momento la sto trovando bella..

F: vorrei capire meglio...qualcuno di voi ricerca la bellezza con la b maiuscola, altri ritengono che la bellezza sia ciò che piace a me...

C4: E' complicato...se è una tensione verso è quello che piace a me...se invece è per tutti come si fa ad avere la stessa tensione, una oggettività? E' una tensione che stabilisco sempre io...

C3: Per me la bellezza è la tensione, non il raggiungere qualcosa che non conosco ma la tensione che mi attrae verso la cosa è la bellezza, io la sento o la vedo ma mi provoca comunque una tensione...E' anche oggettivabile perché la tensione che proviamo tutti verso qualcosa che ci piace è già bellezza. Non è qualcosa che raggiunge dopo un ciclo è quello che mi spinge a percorrere quel ciclo...

C4: ma saranno sempre i tuoi parametri, i tuoi criteri e non sono oggettivi...

C1: Però anche i parametri da qualche parte si prendono, non sono usciti dal nulla...ti vengono trasmessi...

C8: Ma sono oggettivi perché trasmessi...

C6: Sono oggettivi perché tutti li abbiamo, è un codice comunicativo più che altro...

F: Fate qualche esempio di parametro oggettivo?

C6: già parlare di bello o meno bello significa che noi siamo cresciuti in un sistema culturale che ci ha portato a catalogare le cose con determinati criteri che ci condizionano nel nostro agire. Il fatto che uno abituato ad ascoltare musica napoletana non possa apprezzare i requiem di Mozart e viceversa significa che la bellezza è relativa, hanno parametri diversi ma comunque funzionano allo stesso modo, hanno delle basi di partenza differenti perché sono culturali...

C4: com'è brutto dire che funzionano allo stesso modo, mi dà l'idea di macchina...io posso ammettere che mi serve una categoria di valutazione per sistemare la realtà e posso decidere insieme ad altre persone che mi serve la categoria di bello ma non so effettivamente come riempirla, è come una scatola vuota che io riempio di significato...

C6: ...infatti è la cultura...la cultura non è quella degli studi, ma di usanze..

C8: Però se pensiamo a due culture completamente diverse, quella europea occidentale e quella africana i parametri cambiano completamente...un quadro di Van Gogh non è detto che ad un africano piaccia, che dica che è bello e a noi non è detto che piaccia un totem africano, che lo troviamo immediatamente bello...

F: Facendo parte di una determinata cultura è per convenzione che diciamo che Michelangelo o Beethoven sono grandi autori, anche se magari non ci piacciono? Quanto pesa la cultura oggettiva rispetto alla soggettiva rispetto alla bellezza?

C8: E' la tensione verso la cosa...anche quella che volevano esprimere gli autori, utilizzare un codice che in qualche modo venga compreso...

C7: Io penso che siamo viziati da un impianto culturale, il nostro giudizio è viziato da questo ma ciò non toglie che nella nostra visione delle cose ci sia una componente soggettiva, la tensione appunto... le due cose vanno di pari passo

C4: Io non capisco questo discorso della tensione...

C8: tensione verso una cosa, verso una persona...verso la vita in generale

C7: la tensione ti fa stare meglio...e lo stare meglio ti collega ad una bellezza che non è la bellezza estetica ma in una condizione...

F: Siamo noi che tendiamo verso la bellezza o è la tensione della bellezza che ci attrae, ci trascina?

C4: non ho ancora capito che cos'è la bellezza...è sempre soggettiva, allora?

C7: Tu lo sai cos'è, c'è un'oggettività ma non determina il tuo giudizio...

C4: perché culturalmente una cosa è bella e un'altra è brutta?...A che serve?

C2: Pensavo...quando gli animali sono in calore e si accoppiano diciamo che questa cosa è bella ma in realtà è utile...le donne che erano considerate belle perché avevano fianchi larghi erano considerate tali perché utili alla sopravvivenza della specie...la natura non fa niente che non sia utile e questo può essere considerato bello...

C4: Ma nel momento in cui sono inserita in una cultura che non si basa più su leggi naturali

C6:...nessuno si è espresso sul soggettivo o oggettivo della bellezza e siamo arrivati ad un punto in cui lei diceva che il bello "secondo natura" che oggi è "bello secondo cultura"... ma è difficilile spogliarsi della cultura...

C8: Volevo chiarire un attimo rispetto al concetto di tensione...se dici che ti piace un qualcosa cosa senti?

C4: C'è una corrispondenza me e quello che sto sentendo che m'inebria, che mi fa stare bene...

C8: Quella è la tensione! Inebriarsi non è statico, non è fermo

C4: Ma è soggettiva...non mi dice della bellezza oggettiva

F: Anche quello che si diceva prima è una sorta di tensione che passa attraverso altri canoni, non convenzionali, non culturali ma di attrazione, tensione come attrazione...Potremmo dire che la bellezza è tendere verso qualcosa che sentiamo vicini e che ci attrae...

C5: Andiamo incontro ai nostri canoni di bellezza...

C8: Che abbiamo anche bisogno di comunicare...anche nel definire qualcosa bello si ha bisogno di confrontarsi, di comunicare...

La sessione si deve interrompere prematuramente per motivi tecnici (la chiusura del centro che ci ospita), ci si trattiene comunque per la valutazione che diviene una sorta di meta-sessione...

C4: ...sono rimasta un po'...come se non fossi riuscita ad entrare...

F: A causa dell'interruzione o per altro?

C2: ...io ho avuto la sensazione che cercassimo delle definizioni allontanandoci dalla nostra esperienza personale, cercavamo la bellezza con la b maiuscola...

C5: Il tentativo di trovare una sintesi tra quella soggettiva e quella oggettiva...

C4: Forse ci siamo allontanati...all'inizio la domanda da cui eravamo partiti ricercava la bellezza interiore, come percepisci una persona...

C5: ma quando è stata messa al centro la bellezza noi su quella strada eravamo andati, quindi non ci siamo allontanati...

F: forse c'è stata un po' di paura a mettersi in gioco personalmente...forse ricercare la bellezza con la b maiuscola è ricercare qualcosa che appartiene a noi ma anche a tutti..anche gli esempi sono stati più spesso universali (il quadro) che personali...

C2: ...per me l'argomento è delicato...il brano istintivamente mi ha impaurita...preferivo parlare di canoni e convenzioni

C4: Però per me è giusto cercare gli elementi anche della bellezza oggettiva...che elementi ha...ce lo dovevamo chiedere! Una volta che ci siamo domandati questo è normale che ognuno poi tenti di recuperare il suo aspetto...forse non dovevamo parlare di questo?

C5: ...siamo degli esteti, non ce ne vergognamo! (ride)

F: A questo punto metterei la bellezza tra i criteri di valutazione!

C5: una bella sessione...con la b minuscola...

F: userò tutte lettere minuscole...

Bibliografia

- Alliegro Michele, *L'educazione dei ciechi*, Roma 1991, Armando Editore
- Bonfigliuoli Chiara- Pinelli Marina, *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Trento 2010, Centro Studi Erickson
- Canevaro Andrea, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento 2006, Centro Studi Erickson
- Ceppi Enrico- *Sfondo e figura nell'immaginazione dei ciechi-* in *Luce con luce*. Rivista trimestrale della scuola di metodo "Augusto romagnoli" per gli educatori dei ciechi, 4 (1960)
- Ceppi Enrico, *Pedagogia, Metodologia e didattica in Augusto Romagnoli*, in *Tiflogia per l'integrazione* Rivista pedagogica e didattica per l'educazione dei minorati della vista- trimestrale edito dalla biblioteca italiana per i ciechi "Regina Margherita Onlus", n°4-ottobre/dicembre 2006
- Colli Paolo- *I problemi dei non vedenti*, 2006; *La cecità ci interroga*, 2006- materiale multimediale
- Cosentino Antonio (a cura di) *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, Liguori, Napoli 2005
- Dewey John- *Esperienza e Natura*, Torino 1957
- Dewey John- *Come pensiamo*, Firenze 1961
- Lipman Mattew, *Educare al pensiero*, Milano 2005, Vita e Pensiero
- Lipman Mattew, *Kio&Gus-* traduzione riduzione ed adattamento di Marina Santi, Napoli 2000, Liguori; *Manuale di accompagnamento al racconto: "Stupirsi di fronte al mondo-Ragionare sulla natura"*, a cura di Marina Santi, Napoli 2000, Liguori
- Merleau-Ponty Maurice- *Fenomenologia della percezione*, trad. it. di A. Bonomi, Milano 1965, Il Saggiatore
- Merleau-Pony Maurice- *Il visibile e l'invisibile*, trad.it di A. Bonomi, a cura di M. Carbone, Milano 1994, Bompiani
- Morin Edgar- *La testa ben fatta-Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero-* Milano 1999, Raffaello Cortina
- Oliverio Stefano- *Esperienza percettiva e formazione*, Milano 2008, Franco Angeli
- Striano Maura-*Per un'educazione al pensiero complesso*, in "Bollettino SFI", n. 159/97
- Striano Maura -*Educare al pensiero complesso- Ipotesi di un protocollo di rilevazione e analisi delle capacità di complex thinking nella scuola di base*, in Santoianni F., a cura di, *Costruzione di ambienti per lo sviluppo e l'apprendimento. Il protocollo formativo C.A.S.A. per la scuola primaria*, Napoli 2009, Consorzio Editoriale Fridericiana
- A.A.V.V. - *Tiflogia per l'integrazione-* Rivista pedagogica e didattica per l'educazione dei minorati della vista- trimestrale edito dalla biblioteca italiana per i ciechi "Regina Margherita Onlus"

Recebido em: 24/08/2010
Aprovado em:16/12/2010