



Volpone A. & Cosentino A. (2023). I sentieri della pratica filosofica di comunità: in dialogo con Antonio Cosentino. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 137-153. ISSN 3035-0581

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *Paths of Community Philosophical Practice: In Dialogue with Antonio Cosentino*

I sentieri della pratica filosofica di comunità

Alessandro Volpone* in dialogo con Antonio Cosentino**

Ogni attività, settore d'indagine o disciplina possiede pionieri che si sono occupati dei suoi fondamenti di base e ne hanno sviluppato lo studio e le potenzialità attuative e procedurali. In Italia, la *Philosophy for/with Children* – oggi intesa altresì come *Community, Citizenship & Company*, conservando l'acronimo P4C, nota anche come *Pratica filosofica di comunità* –, in quanto movimento socioculturale, filosofico ed educativo, annovera



Antonio Cosentino fra i suoi iniziatori e principali protagonisti della scena attuale.

È attualmente professore a contratto presso l'Università di Verona. Già docente di filosofia nei licei, dottore di ricerca in *Pedagogia della formazione*, è stato supervisore di tirocinio presso la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università della Calabria, dal 1999 al 2009, e docente a contratto presso lo stesso Ateneo. Fondatore e attuale presidente del Comitato scientifico del Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF, svolge da anni attività di ricerca e di formazione nell'ambito della didattica della filosofia e della pratica filosofica di comunità. Dirige la Scuola estiva di ACUto, corso nazionale annuale di aggiornamento-formazione professionale, è co-direttore della collana "Impariamo a pensare" della casa editrice Liguori di Napoli; è membro dell'Editorial board di *Thinking*, rivista internazionale di *Philosophy for Children*, e di altri comitati editoriali di riviste, nazionali e internazionali.

Sin dagli anni Ottanta, si è occupato dei problemi dell'insegnamento della filosofia partecipando attivamente al dibattito nell'ambito della Società Filosofica Italiana (SFI) e in altre sedi. A partire dagli anni Novanta si è impegnato a introdurre in Italia, insieme ad altri studiosi ed esperti, il curriculum della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman, contribuendo alla sua sperimentazione nelle scuole e alla ricerca di settore (cfr. per es. Cosentino, 1991, 1992, 1995). Ha, inoltre, sviluppato attività e ricerche nell'area dello sviluppo della professionalità docente sulla scorta del modello di "professionalità riflessiva" tematizzato da Donald Schön e muovendosi su una linea di pensiero di matrice deweyana.

* Docente a contratto presso le università di Bari e di Urbino; presidente del Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF. E-mail: alessandro.volpone@uniba.it

** Filosofo, saggista e scrittore; attualmente professore a contratto all'Università di Verona; presidente del Comitato Scientifico CRIF. E-mail: antonio.cosentino@univr.it

Attualmente il tema centrale dei suoi interessi di ricerca si articola intorno al ruolo dell'esercizio formale e materiale della filosofia nella sfera sociale, culturale e civile, con particolare attenzione alla relazione fra teoria e *praxis*, fra conoscere e agire, nell'orizzonte della riflessione sull'epistemologia del sapere pratico, e con riferimento anche all'area dello sviluppo di nuovi orientamenti professionali nell'ambito dei saperi disciplinari.

Il dialogo che segue ha la forma di un'intervista, nella quale elementi biografici e intellettuali s'intrecciano sullo sfondo delle trasformazioni storiche e istituzionali avvenute negli ultimi decenni nell'ambito della filosofia, in quanto settore di attività e ricerca, con il ripensamento di alcune categorie sia teoriche che operative.

* * *

AV: Che cosa ti ha spinto a cercare la *Philosophy for Children* nei primi anni Novanta e che cosa ti spinge oggi a occupartene ancora?

AC: Ho incontrato la P4C come docente di filosofia nei licei. Con la laurea in filosofia, conseguita nel 1973, non avevo nessuna competenza di tipo metodologico e didattico. Allora semplicemente non si usava, "gentilamente", porre questo genere di questioni. Pertanto, quando ho incominciato a insegnare, ho fatto quello che facevano tutti/e: ho ridato vita allo stile didattico del mio vecchio insegnante di filosofia del liceo, pur senza rendermene pienamente conto all'epoca. Mi sembrava che un normale modo di insegnare non potesse essere che quello. Cambiando i tempi e le condizioni socioculturali, i modelli didattici della vecchia scuola mostravano sempre più i loro limiti e capivo sempre più che non bastava conoscere la storia della filosofia e che serviva un supplemento di conoscenze e di abilità di tipo metodologico e comunicativo. Allora, pensai di rivolgermi ai pedagogisti e negli anni Ottanta mi iscrissi al corso di laurea all'Università di Roma sperando che dalla pedagogia potessi trarre utili strumenti per la didattica. Non che con questo avessi risolto tutti i problemi, ma mi si era aperto un mondo di temi, di linguaggi, di collegamenti con le scienze umane che sicuramente potevo considerare un guadagno. Era il momento di procedere con il parricidio e mettere in soffitta il canone inconsapevolmente ereditato.

A quel punto mi sentivo pronto a pormi la questione della didattica come un problema aperto a cui dovevo cercare una risposta. Siamo negli anni in cui in Italia si dibatteva vivacemente sull'insegnamento della filosofia. Animato soprattutto dalla Società Filosofica Italiana, era un confronto al quale si registrava un'ampia e appassionata partecipazione degli/le insegnanti e dal quale presero vita parecchie pubblicazioni con il coinvolgimento di tanti nomi illustri della filosofia italiana. Si può semplificare la ricchezza di quel dibattito rilevando che il polo intorno al quale ruotava era essenzialmente l'opposizione tra metodo di esposizione storica e metodi di esposizione

per temi/problemi, con un importante corollario che riguardava gli spazi e i tempi per l'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

In realtà, non si trattava di una questione particolarmente nuova; anzi, come è noto, la distinzione si può far risalire al confronto tra Kant ed Hegel su questo argomento. Personalmente non avevo dubbi: leggere le opere dei filosofi, provare a interpretarle, discuterne insieme con gli studenti e le studentesse, attualizzarle rispetto a temi e problemi della vita mi appariva indubbiamente preferibile alla filastrocca delle opinioni dei filosofi ordinate storicamente. Tuttavia, il campo della didattica per problemi appariva definito più in negativo che in positivo. Non solo, ma mi appariva chiaro anche che una dimensione storico-dialettica del filosofare meritasse la dovuta attenzione. Insegnare la filosofia non doveva essere il racconto dei vari sistemi filosofici, ma non si diceva in modo definito che cosa la presentazione per problemi dovesse essere in quanto metodo. È esattamente in questo passaggio problematico che la lettura del saggio di Matthew Lipman *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, apparso sul Bollettino della SFI nel 1988, mi apparve come un faro. Vi lessi esattamente quello che stavo cercando, detto con parole efficaci e messe in un ordine convincente.

Per chiudere, le motivazioni che tengono sempre vivo il mio interesse e impegno verso la P4C nel corso del tempo sono cambiate rispetto alla spinta originaria. Direi che lo sguardo inizialmente focalizzato sulla didattica della filosofia si è allargato sull'orizzonte più complessivo dell'educazione. In circa trent'anni di pratica della P4C ho incontrato molte classi scolastiche e molti/e insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alle secondarie di 1° e 2° grado. Ho anche lavorato nell'ambito della formazione dei docenti e, pertanto, il tema della didattica l'ho sempre più interpretato come lo scenario generale delle relazioni educative su uno sfondo di epistemologia del sapere pratico, inclusivo delle connotazioni sociopolitiche che ogni pedagogia porta con sé. Se all'inizio la mia attenzione era rivolta principalmente alla ricerca in stile filosofico, ora mi sembra di poter dire che avverto molto forte l'urgenza di riflettere su una "didattica della comunità di ricerca" come proposta paradigmatica e approccio generale alla gestione dei processi e degli ambienti educativi. A pensarci bene, questo esito non è poi così lontano da quanto auspicava Matthew Lipman nel momento in cui la P4C compiva i suoi primi passi in America, quando proprio Lipman scriveva in un *report* del 1975 dal titolo *Grade School Philosophy: How Come and Where to?*: «A voler essere più ambiziosi, la filosofia può essere assunta come la metodologia o l'armatura centrale intorno a cui tutte le materie scolastiche possono essere organizzate, in quanto fornisce un modello della scoperta e della partecipazione che può essere utilizzato da qualsiasi insegnante per qualsiasi argomento. In questo senso, la filosofia per i/le ragazzi/e non è soltanto una delle tante tecniche didattiche».

AV: Quali sono le principali analogie e differenze che riscontri nell'orientamento scolastico ed educativo odierno rispetto a quello dei primi anni '90?

AC: A me sembra che, obiettivamente, lo scenario dell'educazione e, in particolare della scuola, sia molto cambiato rispetto a quello degli anni Novanta del secolo scorso. Sfortunatamente, la scuola non fa che essere lo specchio dei cambiamenti socio-politici, economici e di costume che sono avvenuti in questi ultimi trenta anni. Se pensiamo a qualcuna delle riforme degli anni Novanta vi possiamo leggere i segni di una visione più democratica e più umanistica dell'educazione che è andata sempre più affievolendosi. Faccio qualche esempio a caso: l'abolizione del maestro unico nella scuola primaria nel 1990 sostituito dal gruppo di docenti del modulo didattico, l'istituzione della scuola materna statale nel 1991, che ha ampliato l'offerta educativa per i bambini da due anni e mezzo a cinque anni, l'avvio dell'autonomia scolastica con la legge 59 del 1997, l'istituzione della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario *post-lauream* (SSIS). Gli indirizzi politici neoliberalisti che hanno prevalso dopo il Duemila hanno ispirato quelle riforme (Moratti e Gelmini) che hanno maggiormente sintonizzato il sistema scolastico con quello economico e con le aspettative del mondo del lavoro. Semplificando, si potrebbe dire che all'educazione del cittadino e della persona è stata sempre più preferita l'educazione delle competenze funzionali alla logica dell'economia e del consumismo.

Ai cambiamenti politici bisogna aggiungere l'impatto che lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha avuto sullo stile di vita di tutti noi. Con l'espansione dei mass-media e la facilità di accesso all'informazione la scuola ha perso terreno su questo versante mentre non si è irrobustita rispetto ad altre sue potenzialità (Educazione alla cittadinanza, al pensiero critico, all'attenzione riflessiva e alla cura del linguaggio e della comunicazione). L'effetto prevalente della comunicazione massmediale è l'affiorare e il progressivo consolidarsi di una forma della mente che tende a ritornare alla *mimesis*. La zuppa di codici (oralità, scrittura, iconicità) confonde le rispettive logiche e lascia prevalere quelle più primitive dell'oralità e del mimo in cui domina l'interazione gestuale a discapito della mediazione simbolica. Paradossalmente questo fenomeno di massa è parallelo alla crescente digitalizzazione della realtà. Sempre più la sostanza di quello che percepiamo è fatta di *bit* ed è, quindi, costruita nella logica alfabetica. Le prospettive aperte oggi dai successi dell'intelligenza artificiale (IA) e dalle tecniche della simulazione ci allontanano sempre più dalla dimensione del "corpo proprio" e dall'originario senso dell'*esser-ci*. Abitando continuamente contesti on-line e simulati, si perde il senso della normatività di un contesto di vita e si finisce nel vuoto del "tutto è ammesso", "nessuna condizione è vincolante". Si finisce per confondere e assimilare il proprio "Io" con gli *avatar* nei quali ci si può "incarnare" nel *web*.

Quella dell'IA appare come una sfida epocale in cui con la tecno-scienza si intrecciano grandi interessi economici e di geopolitica e, nello stesso tempo, sono in gioco intere filosofie con le rispettive visioni (umanesimo, post-umanesimo, transumanesimo). In questa situazione le istituzioni educative dovrebbero abbandonare le tradizionali funzioni di cinghia di trasmissione di saperi tra generazioni, non fosse altro che per il fatto che tra una generazione e quella successiva i saperi cambiano anche radicalmente. La scuola dovrebbe fare sua una vocazione critico-riflessiva e compensativa. La prima consistente nell'esame delle mistificazioni dei prodotti della tecnica perpetrate dal mercato; la seconda consistente nell'offrire ai ragazzi e alle ragazze la possibilità di fare esperienze alternative a quelle ordinarie, tali da compensare gli squilibri causati dall'ambiente in cui vivono quotidianamente, a cominciare dal linguaggio e dalla comunicazione.

Per realizzare questo passaggio ci vorrebbe un miracolo. Questo miracolo consisterebbe nell'autonomia del sottosistema dell'educazione rispetto agli altri sottosistemi (politico, economico, giuridico-amministrativo). Siamo tutti imprigionati nella stessa caverna e, se ha ragione Platone, quella della filosofia è l'unica mossa che può liberare lo sguardo.

AV: L'approccio riflessivo della pratica filosofica di comunità può essere un utile compagno di viaggio nella nostra vita?

AC: L'attività riflessiva, se la intendiamo nel senso dello sdoppiamento e della lacerazione di un'identità ripiegata su se stessa, credo che sia stata inaugurata da Socrate. È quello che Nietzsche odiava in Socrate: il primato dell'apolleico che camuffava, faceva indietreggiare e metteva a tacere lo spirito dionisiaco. Possiamo partire da qui per sottolineare come l'attività riflessiva del pensiero è frutto di uno sdoppiamento interiore. Avviene quando un "Io" incontra un "Me" come interlocutore ricavandolo da se stesso: "due-in-uno" chiama Hannah Arendt questo processo indicato da Platone nel *Teeteto* come il corso proprio del pensiero. Questa operazione, che sfocia nell'avvento della razionalità umana, può anche apparire come una condanna e un destino per l'umanità (quella occidentale?). L'artificio della ragione e la ragione artificiale sono in stretta continuità. La storia dell'uomo è storia di artifici, a partire da quello del linguaggio. La riflessione è rispecchiamento e, pertanto, artificio di duplicazione o di moltiplicazione indefinita: da Narciso che, passando per la sua immagine, torna a se stesso e lì rimane, al dialogo socratico in cui Socrate-specchio rinvia all'interlocutore un'immagine di se stesso meravigliata e aperta al dubbio e all'interrogazione, fino al dialogo polifonico della comunità di ricerca, dove i rispecchiamenti sono prismatici, ricorsivi e ricostruttivi.

Nell'attività di pensiero riflessivo della comunità di ricerca il rispecchiamento assume un carattere dinamico; diventa un processo che parte da un iniziale stato tendenzialmente narcisistico di ogni partecipante e muove verso un progressivo decentramento della sfera soggettiva, attraversando anche il confronto a due per portarsi, infine, in un'area di socialità connotata dal lavoro di squadra e dalla ricerca comune; laddove è la costruzione di un *logos* condiviso il compito più importante e significativo. In senso più propriamente sociale, è uno spazio "pubblico" che prende vita e assume la forma di un *più* e di un *oltre* la somma dei singoli individui. La metafora del fiume che si alimenta dei suoi affluenti senza esserne una semplice somma può essere abbastanza efficace per descrivere questo processo.

Stiamo parlando di "approccio riflessivo" di un genere particolare, quello filosofico. Tutte le forme di conoscenza codificate in metalinguaggi contengono lo sdoppiamento riflessivo: dalla grammatica, alla sociologia, alla psicologia, e così tutte le scienze. Ora, qual è la specificità della riflessione in stile filosofico? Qual è la molla della ricerca filosofica? Mentre la riflessione nel pensiero scientifico risponde al bisogno di spiegare e mettere in ordine una certa classe di esperienze, quella filosofica è mossa principalmente dal dubbio e dalla spinta verso lo scompiglio. In altre parole, l'impresa filosofica si orienta preferibilmente verso i contro-esempi e i mondi possibili; si accanisce a scoprire doppi piani e a smascherare apparenze in nome di realtà più affidabili, è diffidente di tutte le certezze e sospettosa dei giudizi baldanzosi. Così facendo, si muove contro le certezze del senso comune e si atteggia a critica dei paradigmi del sapere scientifico. Lì dove tutti/e vedono certezze indubitabili, il filosofo indica una crepa, un'oscurità, un non-pensato e invita a rifletterci sopra.

Nella pratica filosofica di comunità il confronto con il senso comune occupa una posizione centrale e significativa perché la "comunità" coinvolta nella ricerca non è composta da filosofi, ma è una comunità di persone diverse che fanno probabilmente per la prima volta l'esperienza di filosofare. Ognuno porta nell'interazione dialogica un differente bagaglio di conoscenze, di convinzioni, di valori e interessi, a seconda dell'età e della provenienza socioculturale. Nella gran parte dei casi, in una comunità di ricerca così fatta circolano contenuti di senso comune. La pratica filosofica prende l'avvio dal confronto con lo sguardo filosofico che si incarna nella figura del filosofo-facilitatore. Anche in questo caso, come nel dialogo socratico, tocca al filosofo fare da specchio e innescare il processo riflessivo, ma, a differenza di quanto faceva Socrate, il filosofo-facilitatore non rimanda a ciascun interlocutore un'immagine di sé indebolita e disorientata dalle sue continue confutazioni. Piuttosto garantisce la circolazione dei rispecchiamenti reciproci tra tutti i partecipanti al dialogo e l'attivazione di un corso unitario di pensiero che è "critico" perché dichiara e mette in gioco i criteri che, di volta in volta, rendono almeno parzialmente commensurabili i diversi punti di vista; è "creativo", perché il dialogo polifonico che prende corpo nella comunità di ricerca,

quando avanza, apre piste di pensiero inesplorate e mette a disposizione dei dialoganti nuove chiavi di lettura della realtà, diverse possibilità di classificazione e di ordinamento di pezzi dell'esperienza, differenti attribuzioni di valore e di senso; è, infine, "caring" perché quell'impresa di pensiero *appassiona* i partecipanti, tiene unite le loro differenze in nome di un sentire comune rispetto al cammino della ricerca.

Per quanto riguarda una possibile utilità per la vita, direi che la pratica filosofica di comunità, per come viene valutata da chi la sperimenta, appare interessante, tra l'altro, proprio perché sfugge alla logica dell'utilità, perché offre delle pause nel ritmo incalzante della ricerca dell'utile (economico, strumentale, funzionale) e lascia godere il meglio delle gioie dell'*otium*. Se cerchiamo una qualche forma di utilità della pratica filosofica di comunità, possiamo trovarla piuttosto da un punto di vista sociale e politico. In questo senso può essere vista come funzionale e strumentale rispetto all'esercizio della democrazia, di una democrazia creativa, partecipativa e pacifica, basata sul dialogo e non sul conflitto, in pace con l'ambiente e con le altre creature che abitano il mondo: quella che sarebbe una forma di vita quasi divina.

AV: Ritieni che ci sia reciprocità funzionale fra didattica filosofica disciplinare e pratica filosofica di comunità?

AC: Dico che sì e provo ad argomentare la mia convinzione andando a ritroso nel tempo a ripescare pezzi di un dibattito aperto subito dopo l'unificazione italiana e mai concluso. È proprio così. Il dibattito sull'insegnamento della filosofia è stato una costante che ha accompagnato la storia d'Italia dal 1861 in poi e ne ha rispecchiato il corso. Per quali motivi la didattica della filosofia è sempre stata così controversa da noi? Ritengo che il motivo principale sia stato il fatto che dietro il suo insegnamento si sono fatti sentire i filosofi. Questo significa che ogni diversa opzione didattico-metodologica si può misurare in base alla sua coerenza con precisi indirizzi filosofici. La tradizione spiritualista della seconda metà dell'Ottocento ha privilegiato un insegnamento basato sull'esposizione sistematica, organizzata per ambiti (psicologico, logico, etico). Stranamente – ma non troppo – anche i positivisti nostrani optarono per un'esposizione di questo genere, facendo prevalere lo spirito scientifico e descrittivo. L'interesse per l'esposizione storica compare per la prima volta nei Programmi del 1884 voluti dal ministro Michele Coppino, uomo della sinistra storica rattazziana; ma l'esperimento durò solo due anni e fu unanimemente bocciato, tranne che da Gaetano Salvemini, altro influente personaggio della sinistra, politicamente e culturalmente schierato agli antipodi di Gentile. Agli inizi del Novecento non è Giovanni Gentile che sostiene l'esposizione storica, ma i suoi avversari. A quell'epoca Giovanni Gentile prende posizione contro il formalismo sostenuto dalla scuola positivista e, sulla base della sua interpretazione dell'idealismo, intende l'insegnamento/apprendimento della

filosofia come atto dello spirito che si concretizza principalmente nel contatto diretto con le opere dei filosofi.

Andando avanti nella storia, vediamo che, dopo Gentile, i vari ministri dell'istruzione del fascismo mirarono ad indebolire l'insegnamento della filosofia e lo fecero, dal punto di vista del metodo, non optando per l'esposizione storica, ma immiserendo progressivamente la prima proposta gentiliana; eliminando, cioè, la lettura dei classici e lasciando solo il sommario, un breve manuale che esponeva le dottrine filosofiche in modo molto succinto e nella forma di una "filastrocca delle opinioni". Quando il dibattito si riaccese nell'Italia repubblicana, la posta in gioco, dal punto di vista politico-culturale, era completamente nuova e l'esposizione storica fu rilanciata dalla nuova sinistra con motivazioni altre rispetto al passato; alla luce, cioè, della filosofia della prassi e dello storicismo di ispirazione marxiana e gramsciana. In



polemica con lo storicismo legato all'idealismo hegeliano che sosteneva una indipendenza del corso della filosofia dalle condizioni socioeconomiche, si voleva ricongiungere la filosofia e le sue produzioni alle condizioni materiali dei vari contesti storici. Come si vede, l'esposizione storica può avere molte valenze e diverse giustificazioni dalle quali dipende se la filosofia viene ridotta al racconto di uno dei tanti eventi di una civiltà, oppure se viene presentata come avventura dello spirito nel succedersi storico delle sue figure, o se viene presentata come maschera sovrastrutturale della realtà economico-sociale.

Archiviata l'esposizione sistematica ottocentesca, qual è l'alternativa possibile all'esposizione storica in tutte le sue versioni? A cavallo tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta del secolo scorso, la critica all'esposizione storica fu lanciata principalmente nel nome di Kant e della sua dichiarata preferenza per il metodo cosiddetto "zetetico". Kant aveva sostenuto che l'insegnamento della filosofia dovesse avere come obiettivo l'esperienza del filosofare come ricerca (*zetetein*) e non la conoscenza delle dottrine che storicamente si sono succedute. Questa ispirazione kantiana ha dato vita alle proposte conosciute come "insegnamento per temi", "insegnamento per problemi", "insegnamento per concetti", e simili che circolavano sul finire del secolo scorso. La storia successiva vede l'affermarsi di varie misture metodologiche, prive di una visione

unitaria e specchio dello stato della filosofia nell'epoca delle dichiarazioni della sua morte.

Alla fine dei conti, a me sembra che l'impianto storico abbia avuto la meglio. Se si guardano i documenti ministeriali più recenti, ma anche i manuali, rimane intatta l'immagine di una disciplina che, dal punto di vista scolastico, è fatta dal susseguirsi storico di dottrine, autori e testi. Uno studente che, kantianamente, dimostrasse grandi competenze di tipo *zetetico* senza, però, sapere nulla di Aristotele, Agostino, Cartesio e delle altre figure importanti della tradizione, sarebbe sicuramente bocciato all'esame di stato.

Per rispondere alla domanda, allora, dovremmo, innanzitutto, chiarire cosa intendiamo per "*didattica filosofica disciplinare*". Sulla base di quanto ho raccontato fin qui, possiamo assumere che si tratti dell'insegnamento di contenuti che includono una selezione abbastanza obbligata di autori, opere e contesti socioculturali che hanno avuto un peso significativo nel dispiegarsi storico della filosofia. Di fronte a questo compito, gli insegnanti possono scegliere tra diverse opzioni di metodo, facendo valere più il contatto con i testi e l'attività ermeneutica piuttosto che le narrazioni biografiche oppure utilizzando degli spazi tematici per accorpare più autori, o inventando altre varianti che possono includere qualche richiamo all'attualità con vari espedienti linguistico-comunicativi. Quello che rimane invariato, in ogni caso, è il vincolo a conoscenze codificate che fanno della filosofia un oggetto e non un'attività. In fin dei conti, questo assetto riguarda l'insegnamento di tutte le discipline nella scuola secondaria e include, quindi, anche la filosofia. Per tutte le discipline, gli appelli ad una didattica "laboratoriale" sono rimasti quasi sempre nell'orizzonte della retorica e non hanno prodotto cambiamenti significativi. Eccezioni possono essere considerate corsi di studio come il Liceo musicale e coreutico e altre scuole ad indirizzo tecnico. Siamo di fronte alla distinzione tra un "sapere come" e un "sapere cosa". Il modello di ascendenza romana del "*Vir bonus dicendi peritus*" è stato per molto tempo il canone, più o meno dichiarato, del sapere umanistico e l'insegnamento della filosofia non è stato esente da questa influenza.

Ora è chiaro che la pratica filosofica di comunità si propone come didattica laboratoriale, quella che mette il saper fare al primo posto, privilegia l'esercizio al posto di spiegazioni e descrizioni e mette in gioco la partecipazione attiva ad una pratica. Come si può imparare ad eseguire un brano musicale di Beethoven senza sapere niente di vita ed opere dell'autore, così si può imparare a fare un sillogismo o a riflettere sui criteri impiegati per formulare un giudizio, ad affrontare un dilemma etico o a riflettere sul linguaggio o a dubitare della percezione senza sapere niente dei filosofi che hanno detto la loro su questi problemi. E, tuttavia, questo è possibile soltanto grazie alla mediazione dell'insegnante. Riprendendo il paragone con la musica, quello che è in gioco è il passaggio dal fischiettare *naïf* all'esecuzione musicale accreditata e, per la

filosofia, il passaggio da un pensiero ingenuo guidato dal senso comune ad un pensiero riconoscibile come “filosofico” per un suo inconfondibile “stile”. In questo caso è l’insegnante che esemplifica i modi del filosofare e fa da modello dei caratteristici *habitus* della pratica. Per poter svolgere questa funzione deve essere andato alla scuola dei filosofi, deve aver frequentato le loro botteghe. Non solo, ma deve saperli confrontare e valutare anche sulla base di conoscenze storiche.

Per concludere, credo che la pratica filosofica di comunità debba essere intesa prima di tutto come un’ambientazione di cui il termine “comunità” suggerisce le connotazioni fondamentali e che, come tale, lascia aperto l’elenco delle attività che possono esservi proposte, non esclusa una storia della filosofia, a patto che questa non sia il punto di partenza e quello di arrivo di un percorso standardizzato, di una sequenza di conoscenze decontestualizzate e immotivate dal punto di vista degli studenti e delle studentesse.

AV: Ci sono autori della tradizione filosofica occidentale nei quali il tuo pensiero si rispecchia maggiormente?

AC: Da filosofo dilettante, quale mi considero, ho giocato con filosofi di diverso orientamento. Ogni volta il gioco finiva e io mi ritrovavo nella realtà. Mi piace molto la metafora del corridoio, come il posto a cui sempre ritorni dopo essere entrato nelle diverse stanze che vi si affacciano. Non è un caso se questa immagine sia stata utilizzata da William James per connotare il pragmatismo, anche se il mio “corridoio” è sempre stato quello dei problemi dell’educazione, nel senso più ampio in cui questa parola può intendersi.

In diversi periodi della mia vita sono entrato in stanze diverse. In alcuni casi ho dato uno sguardo superficiale, quanto bastava per sentire il bisogno di uscire e tornare al corridoio. In altri mi sono soffermato più a lungo, come nella stanza kantiana, nella quale ho prestato particolare attenzione ai temi della conoscenza e a quelli del cosmopolitismo. Un’altra stanza in cui mi sono soffermato abbastanza a lungo è stata quella frequentata dai filosofi della scienza, dove troneggiava, negli anni Settanta del secolo scorso, Karl Popper con il suo falsificazionismo e la sua difesa della società liberale “aperta”. Era la stanza in cui si potevano incontrare altre figure interessanti, come Alexandre Koyré, Paul Feyerabend, Thomas Kuhn.

Un’altra stanza in cui mi sono trattenuto un bel po’ era quella in cui dimorava Nietzsche. Ero affascinato dal suo linguaggio e dalla radicalità del suo pensiero. Ricordo che qualche volta l’ho anche sognato che si aggirava intorno al mio letto e mi incuteva paura. La frequentazione del pensiero di Nietzsche la vivevo come una specie di purificazione: il coraggio della spaventosa verità. Da quelle parti passava anche Arthur Schopenhauer, con il quale mi piaceva abbastanza chiacchierare. Un altro

autore che ho seguito in tutte le fasi del suo pensiero è Michel Foucault, dall'archeologia delle scienze umane all'ermeneutica del soggetto. Credo di aver appreso molto da questo autore intorno all'«arte di non essere eccessivamente governati».

Verso la fine degli anni Novanta del secolo scorso ho frequentato con molto interesse le stanze del Costruttivismo (in molte delle sue versioni, da quella psico-sociale a quella filosofica). In questa area, grazie ad autori come Ernst von Glasersfeld e Heinz von Foerster, ho ritrovato Giambattista Vico e la sua attualissima gnoseologia del “*verum ipsum factum*”. Ho anche incrociato psicologi come Jean Piaget, Lev Vygotsky e altri pensatori come Nelson Goodman. Si è trattato di uno studio a carattere interdisciplinare da cui ho tratto un libro, dedicato fondamentalmente al tema della formazione dei docenti, il cui titolo è *Costruttivismo e formazione* (Liguori, 2002). Era il periodo in cui ho dialogato con molto interesse anche con Gregory Bateson, un autore non facilmente classificabile, ma di grande apertura.

Tra pensatori che ho frequentato in tempi più recenti spiccano i nomi di John Dewey, Ludvig Wittgenstein e Platone. Leggere l'opera di Dewey è come inoltrarsi in una miniera dai confini indefinibili. Prima leggi le opere più conosciute e poi scopri una montagna di opere minori, saggi, discorsi che sempre confermano nell'Autore grande lungimiranza e lucidità nei diversi ambiti della politica, della filosofia, della psicologia, della pedagogia. Il mio dialogo con Dewey è arrivato al suo apice quando mi sono impegnato nella traduzione di una sua opera del 1929 (*The sources of a science of education*), pubblicata da Fridericiana Editrice Universitaria nel 2016.

Di Wittgenstein e della sua riflessione sul linguaggio e sulla conoscenza (*Ricerche filosofiche* e *Della certezza*), mi ha affascinato la scrittura aforistica, che invita a continue riletture e interpretazioni e, anche, lo stesso personaggio Wittgenstein, la sua posizione sempre atopica. Infine, Platone, tra i filosofi antichi, è quello che, come un sottofondo, ha accompagnato la mia ricerca da molti anni a questa parte. Platone soprattutto come figura che rinvia allo sfondo socratico del filosofare.

AV: Che cos'è per te oggi la filosofia?

AC: Credo che la filosofia non sia morta, contrariamente a come era stato profetizzato da molti pensatori durante la seconda metà del Novecento. Intanto, la filosofia accademica resiste abbastanza nonostante l'incertezza del mercato del lavoro per un/a laureato/a in filosofia. Con riferimento all'Italia, nell'anno accademico 2019-2020 c'erano 37 corsi di laurea triennale e magistrale in ambito filosofico, con 370-400 docenti universitari di filosofia (Rilevamento Istat). Inoltre, nella scuola secondaria superiore si può stimare che ci siano più di 10.000 docenti di filosofia. Indubbiamente la filosofia non è ciò che si insegna come “filosofia”, nella misura in cui quello che si

insegna, soprattutto nella scuola secondaria superiore, è la storia della filosofia e, quindi, la filosofia come è stata nel passato.

Se ci chiediamo, invece, come si muove e come fa sentire la sua voce la filosofia di oggi, troviamo da una parte il lavoro “accademico”, specializzato nei vari settori nei quali si coltivano da parte degli addetti ai lavori i diversi ambiti della ricerca e non si può dire che i risultati (pubblicazioni, congegni, ecc.) muovano molto e diffuso interesse al di fuori della cerchia degli specialisti. Se poi guardiamo alla filosofia come “nottola di Minerva”, ossia come riflessione sugli accadimenti del nostro tempo, mi pare che non manchino voci impegnate nella lettura della crisi in cui siamo immersi, nella interpretazione delle trasformazioni epocali in corso, dalla questione ecologica a quella della differenza di genere a quella delle tecnologie informatiche. Anche in questo caso, tuttavia, il contributo dei filosofi, per quanto importante, arriva a pochi. Il fatto è che la comunicazione di massa esclude la filosofia e, anche quando è invitato ai *talk-show* televisivi, il filosofo viene pregato di lasciare il suo linguaggio e il suo stile di pensiero fuori dal salotto mediatico. C'è poi il rapporto con la politica. In questo caso la distanza è molto netta, di dimensione platonica. Dalla seconda metà del Novecento, gli “intellettuali” si sono sempre più allontanati dalla politica, presa d'assalto progressivamente da economisti, avvocati, imprenditori e nullafacenti. I filosofi sono stati i primi ad essere radiati e ad aver preso le distanze da questa arena. È un altro il tempo in cui Benedetto Croce e Giovanni Gentile erano chiamati a fare i ministri! La filosofia di oggi più che mai è in uno stato di “morte apparente”, come afferma Peter Sloterdijk. Agli occhi dei più appare come morta; la sua vitalità, se c'è, resta sotterranea e come congelata e, se siamo ottimisti, in attesa di rimettersi in moto nell'auspicio che possa diventare fattore di cambiamento in meglio del corso della storia e all'interno delle vite personali di chi la incontra.

Ci sono, poi, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, le “pratiche filosofiche”. Queste, nonostante le differenze e la specificità di ognuna, rappresentano tutte una reazione allo stato di “morte apparente”. Ognuna di esse a suo modo rivendica per la filosofia un ruolo attivo ed una funzione positiva e trasformativa all'interno dei processi storici e sociali, nonché delle esistenze individuali. Dopo più di quarant'anni di storia delle pratiche filosofiche, una “nottola di Minerva” cosa potrebbe dire? Non mi avventuro in questa impresa, ma credo che la storia sia abbastanza lunga per poter essere ricostruita e illuminata alla luce di qualche idea-guida che potremmo provare a rintracciare partendo da domande come le seguenti: “Quali trasformazioni sono ascrivibili alle pratiche filosofiche?”, “Quali sono i lineamenti distintivi dei filosofi ‘pratici?’”, “In quale rapporto è la quantità di formazione professionale con l'effettivo esercizio dell'attività corrispondente?”, “Quanto le pratiche filosofiche sono socialmente accreditate?”.

Rispetto a questo sfondo approssimativamente accennato, per me la filosofia resta quello che, in fondo, è sempre stata in quanto esercizio di pensiero riflessivo e critico, come pungolo verso la pigrizia del senso comune, come coraggio di uscire da qualche forma di “minorità” o da qualche ingabbiamento a cui siamo sempre esposti/e. Ai nostri giorni, la logica consumistica dell’economia post-industriale e l’apparato delle tecniche informatiche e della comunicazione hanno bisogno, per la loro esistenza e per il loro sviluppo, della condizione di “minorità” e di ingabbiamento inconsapevole di una massa di individui sempre più narcisisticamente ripiegati su se stessi e sui desideri indotti. Rispetto a tutto questo, la filosofia mi protegge abbastanza, per esempio, dall’imperversare della propaganda e della peggiore retorica, mi aiuta a resistere a qualche tentazione della futilità, a stare alla larga dagli *influenzer* e dagli aspiranti umoristi della domenica; mi ricorda di tenere la televisione accesa solo quando sono convinto che ne vale la pena e di evitare le cose e i luoghi più raccomandati. Inoltre, mi consiglia di usare la bicicletta o andare a piedi quanto più possibile, di rispettare gli animali e tutte le altre forme di esistenza. Mi aiuta a decentrarmi sulle ali di un pizzico di ironia e, soprattutto, di auto-ironia e a provare a vedere l’insieme e le cornici, a leggere i meta-messaggi e a pesare la contingenza delle cose del mondo.

AV: Che cos’è per te oggi l’educazione?

AC: Possiamo provare ad avvicinarci alla questione partendo dalla premessa che, complessivamente, l’educazione ha due versanti: il primo è quello della socializzazione, l’educazione connessa con le istituzioni e la moralità di una società (la *Sittlichkeit* tanto enfatizzata da Hegel); il secondo è quello della pedagogia che comprende, in questo senso, l’azione dei sistemi scolastici e, più in generale, l’esplicita intenzionalità e l’organizzazione programmata dei processi di formazione. Un’equazione di ispirazione hegeliana concluderebbe che dove c’è la prima (*Sittlichkeit*) non c’è la pedagogia. Man mano che alle “comunità” si sono sostituite le “società” degli stati moderni sono stati erosi, con questo, i possibili fondamenti di una morale condivisa. Di conseguenza l’educazione è diventata sempre più “pedagogizzata”, e, quanto più è aumentato il livello di burocratizzazione e di formalizzazione dell’apparato scolastico, tanto maggiore è diventata la distanza tra i suoi curricula e il mondo esterno. Inoltre, la genealogia dell’istituzione scuola nella modernità mostra quanto la scolarizzazione abbia risposto più a ragioni di stato anziché all’aspirazione di migliorare le condizioni di vita individuali e collettive. Da qui un’immagine tendenzialmente negativa e stereotipata della scuola che si è diffusa nell’opinione comune: luogo formale e sacralizzato da trattare con un certo timore riverenziale, luogo di momentanea estraneazione da affrontare con la pazienza con cui si prende una medicina, palcoscenico di una sceneggiatura che si ripete, con i suoi personaggi, i suoi luoghi

comuni, i suoi copioni, le sue maschere. Scuola e vita si sono sempre contagiate, inseguite, sovrapposte, ma mai identificate.

Ma, guardiamo a cosa succede oggi, sotto i nostri occhi. Quali ripercussioni ha avuto sull'educazione la globalizzazione dell'economia e della comunicazione in cui siamo immersi? Mentre quelli dovuti all'economia sono effetti che restano sullo sfondo, tanto invisibili quanto potenti, la rivoluzione informatica è eclatante e pervasiva. I prodotti della comunicazione mass-mediale ci abbagliano e ci coinvolgono attivamente in una frenesia dello scambio e della condivisione mai vista nella storia dell'uomo. Grazie a Internet, all'intelligenza artificiale e a dispositivi sempre più potenti, più veloci e più integrati viviamo l'ebbrezza di aver abbattuto ogni limite: tutto sembra possibile.

In questa situazione la scuola appare ulteriormente indebolita, sia sul fronte dei saperi formali e delle informazioni (Internet è molto più attrezzata), sia sul fronte dell'educazione morale dove, paradossalmente, una forma inedita di "socializzazione" fa sentire sempre più i suoi effetti. I mondi virtuali sono "mondi", con tutti i loro attributi di senso e di valore, che veicolano e imprimono modelli di comportamento, propongono i loro pantheon, offrono la possibilità di stare in relazione in una grande molteplicità di modi. Si verifica il potenziamento di una nuova forma di *Sittlichkeit* nel momento in cui i mondi virtuali e della simulazione prendono il sopravvento sui mondi reali. È con questa versione digitalizzata della socializzazione che la scuola deve confrontarsi per ripensare se stessa alla luce di questi cambiamenti. L'errore più macroscopico che l'educazione scolastica ha fatto e continua a fare è quello di atteggiarsi a megafono delle tecniche informatiche e della comunicazione. In tal modo si è asservita sia alle logiche della semplificazione digitale lasciando sempre più scoperto il lato analogico e creativo del pensiero umano, sia alle logiche dell'economia che selezionano a monte le "competenze" utili al proprio sviluppo.

In conclusione, ribadisco quello a cui accennavo prima, ossia che i compiti e gli obiettivi dell'educazione dovrebbero poggiare su un lavoro di riflessione su quello che siamo e che stiamo diventando e ruotare intorno ad un impegno di compensazione e di chiarimento avente per oggetto i contesti (reali e virtuali) in cui i ragazzi e le ragazze crescono e si formano. In questa prospettiva, la prima compensazione, quella più decisiva, la vedo nella possibilità che l'ambiente scolastico si liberi definitivamente delle sue tradizionali connotazioni di recinto di disciplinamento e di valutazione selettiva per riorganizzarsi come forma di vita "reale", palestra di socializzazione, di orientamento, di riconoscimento reciproco e di sviluppo di forme complesse di pensiero. In una scuola così fatta, l'unico modo intelligente di utilizzare gli smartphone, i computer e Internet sarebbe quello di aprire tutta questa attrezzatura, smontarla e cercare di capire come funziona.

Un'ulteriore annotazione sull'intelligenza artificiale (IA) è d'obbligo, visto che è diventata l'argomento di punta di tutti i mezzi di comunicazione, la frontiera del

prossimo futuro e lo snodo di confronti e scontri anche di portata filosofica. Se si assume un atteggiamento riflessivo, prendendo le distanze dal clamore mediatico e guardando le cose da un punto di vista più ampio, appare abbastanza chiaro che l'IA, così come tutte le tecniche inventate finora dall'uomo, funziona grazie alla delimitazione di un campo di gioco costruito *ad hoc*. Per fare un esempio, i treni funzionano solo se si muovono sui binari. Ferrovie e treni sono stati e sono molto utili, ma non sono paragonabili alla capacità di movimento umane. Allo stesso modo, l'IA procede delimitando un campo d'azione come, per esempio, il gioco degli scacchi e all'interno di quei confini applica una crescente potenza computazionale, tanto da arrivare a sconfiggere il campione Kasparov nel 1996. Ora, mentre il computer Deep Blue aveva bisogno di valutare 200 milioni di mosse al secondo per giocare, la mente di Kasparov procedeva in modo completamente diverso. Anche se il campione è stato sconfitto, questo non significa che il computer ha eguagliato e superato il pensiero umano. Per quanto potente e veloce possa diventare l'IA, resta sempre il fatto che non potrà essere paragonabile all'intelligenza umana vista nella sua globalità, dato che è fondata su premesse differenti. Il grande pericolo dell'utilizzazione diffusa dell'IA, soprattutto nel campo dell'educazione, consiste nel fatto che si finisca per assumere la logica del pensiero computazionale come *format* per il pensiero umano e che, di fronte all'impossibilità di considerare la mente umana come modello per l'IA, accada proprio l'inverso.

BIBLIOGRAFIA SCELTA DI ANTONIO COSENTINO

VOLUMI

2002. *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente* Napoli: Liguori.
2008. *La filosofia come pratica sociale*. Milano: Apogeo.
- 2012, con S. Oliverio. *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
2020. *Dialoghi a sorpresa*. Bologna: Diogene Multimedia.
- 2021, con M.R. Lupia. *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
2021. *Socrate dopo tutto*. Milano: Mursia,
2023. *Democrazia e dialogo*. Catania: Algra.
2023. *Philosophy for Children. Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.

CONTRIBUTI IN VOLUME

1989. Gentile e l'insegnamento della filosofia, in G. Cotroneo (a cura di), *Itinerari dell'Idealismo italiano*, 1-28. Napoli: Giannini.
1995. La *Philosophy for Children* come progetto educativo, in M. De Rose M. (a cura di), *Filosofia*

- e ricerca didattica, 29-56. Bari: Quaderno n. 25 IRRSAE-Puglia; in appendice: relazioni su sperimentazione P4C nelle scuole, 57-68.
1998. Come educare la creatività del pensiero, in G. Spadafora (a cura di), *Insegnare oggi*, 87-97. Cosenza: Università della Calabria.
1998. Tra oralità e scrittura in filosofia, in M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti*, 134-155. Milano: Franco Angeli.
1999. Philosophy: A Bridge between Orality and Literacy, in H. Pálsson, B. Sigurðardóttir & B.B. Nelson (Eds.), *Proceedings of Eighth International Conference of P4C*, 26-36. University of Akureyri Press.
2008. Filosofia e democrazia, in A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, politica e società*, 69-76. Napoli: Liguori.
2009. La “comunità di ricerca” come paradigma di una didattica filosofica, in R. Pozzo e M. Sgarbi (a cura di), *I filosofi e l'Europa*, 123-134. Milano: Mimesis, Milano. (Atti del XXXVI Convegno nazionale SFI, Verona, 26-29 aprile 2007.)
2010. Per un’etica della conoscenza, in A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d’esercizio*, 53-62. Napoli: Liguori.
2011. Formazione e dinamiche emancipative della pratica filosofica, in N. Pirillo (a cura di), *Elvio Fachinelli e la domanda della Sfinge*, 175-180. Napoli: Liguori.
2011. Pratiche formative in classe, in M.L. Martini (a cura di), *Pratiche filosofiche come pratiche educative*, 46-52. Napoli: Liguori.
2012. Philosophical Practice and the Reform of Education: A Lipman’s Essay, in L. Cho-Sik & J.W. Park (Eds.), *Thinking education through philosophy*, 65-69. Korean Academy of Teaching Philosophy in School.
2013. Evaluation In and On P4C: An Epistemological Point of View, in M. Santi & S. Oliverio (Eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, 291-301. Napoli: Liguori.
2013. La comunità di ricerca filosofica come pratica di libertà, in S. Bevilacqua e P. Casarin (a cura di), *Disattendere i poteri*, 43-50. Milano: Mimesis.
2013. La filosofia e le sue “maschere”, in A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, 42-47. Napoli: Liguori.
2013. Se sbatti la testa contro la parete di una caverna, in E. Theodoropoulou (Ed.), *Φιλοσοφία, είσαι εδώ? Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, 137-147. Zefiri: Diadrassi.
2015. La filosofia e la sua “auctoritas”, in M. Lobosco (a cura di), *La Antifilosofia*, 93-107. Buenos Aires: Editorial Biblos,.

TRADUZIONI E CURATELE

1992. M. Lipman, *Il prisma dei perché*. Roma: Armando. (Traduzione, adattamento e cura.)
1999. M. Lipman & A.M. Sharp, *Alla ricerca del significato*. (Manuale per gli insegnanti del racconto *Pixie*.) Napoli: Liguori. (Traduzione, adattamento e cura.)
1999. M. Lipman, *Pixie*. Napoli: Liguori. (Traduzione, adattamento e cura.)
2002. *Filosofia e formazione. 10 anni di P4C in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori. (Cura.)
2004. M. Lipman, *L’indagine filosofica*. (Manuale per gli insegnanti del racconto *Il prisma dei perché*.) Napoli: Liguori. (Traduzione, adattamento e cura.)

2006. *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori. (Cura.)
2016. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria. (Traduzione e cura.)

ARTICOLI SU RIVISTA

1988. L'insegnamento della filosofia nei licei. Note storiche e problemi, *Studi di storia dell'educazione*, 2, 17-48.
1991. Matthew Lipman e la *Philosophy for Children*, *Bollettino SFI*, 142, 52-62.
1995. Kant and the Pedagogy of Teaching Philosophy, *Thinking*, 12 (1), 2-3.
1996. Il tempo come variabile dei processi formativi, *Calligrafie*, 8, 15-19.
2002. Filosofia per la formazione. Il curriculum della P4C, *Prospettiva EP*, 2-3, 117-129.
2004. La "comunità di ricerca" e i suoi effetti emancipativi, *Pratiche filosofiche – Philosophy Practice*, 3, 45-50; English Version: 50-55.
2005. Il dialogo filosofico tra narrare e riflettere, *M@gm@*, 3 (3), 15-19.
2008. Socialità riflessiva e democrazia. La *Philosophy for Children* e la scuola italiana, *Rassegna*, 37, 50-56.
2012. La cura della filosofia, in *Riflessioni sistemiche*, 7, 5-16.
2016. Dialogo e pratica filosofica di comunità, in *Logoi*, 6, 105-111.
2017. Bambini filosofi, in *Infanzia*, 1, 32-38.
2017. Il dialogo filosofico come strumento di ricerca, in *Noema*, 8 (1), 9-19.
2019. Pensare allo specchio, in *Riflessioni sistemiche*, 20, 69-79.
2020. Talete e la serva tracia. Tra filosofia e senso comune, in *Phronesis*, 2, 9-20.
2020. The Philosophical Baby and Socratic Orality, in *Childhood & Philosophy*, 16, 1-16.
2021. Lipman and Socrates: a dialogue, in *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41, 55-61.