

Indagine e Pratica Filosofica

FILOSOFIA, EDUCAZIONE, SCUOLA, SOCIETÀ



Philosophical Inquiry and Practice
Philosophy for Children, Community, Citizenship, Company

PUBBLICAZIONE A CURA DEL
**CENTRO DI RICERCA
SULL'INDAGINE FILOSOFICA**

Volume II, numero 1 - supplemento, luglio 2024



Research Centre on Philosophical Inquiry, Italy



IN COPERTINA / COVER IMAGE:

Valerio Ferrero. *Tramonto leggero* © 2023. Fotografia originale

Indagine e Pratica Filosofica © 2024 PHILOSOPHICAL INQUIRY AND PRACTICE

Aut. Tribunale di Bari n. 344 del 12/02/2013

ISSN 3035-0581

Rivista Online | ONLINE JOURNAL

IT Download gratuito: www.filosofare.org/crif-p4c/rivista

EN FREE DOWNLOAD: www.filosofare.org/crif-p4c/crif-journal

È possibile scaricare singoli articoli o l'intero numero della rivista. | EITHER INDIVIDUAL ARTICLES OR THE ENTIRE ISSUE OF THE JOURNAL CAN BE DOWNLOADED.

Editore | PUBLISHER

CRIF *Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica*

ITALIAN RESEARCH CENTRE FOR PHILOSOPHICAL INQUIRY

Sede legale | HEAD OFFICE: Via Carlo Denina 72 – 00179 Roma (RM), Italy

Sito CRIF | HOME: www.filosofare.org

Informazioni e contatti | CONTACT: info-rivista@filosofare.org

Le proposte di pubblicazione, redatte secondo le indicazioni fornite sul sito, vanno inviate al seguente indirizzo: | PROPOSALS FOR PUBLICATION, DRAFTED ACCORDING TO THE GUIDELINES PROVIDED ON THE WEBSITE, SHOULD BE SENT TO:

Redazione | EDITORIAL ADDRESS: redazione-rivista@filosofare.org

I contributi della sezione STUDI sono sottoposti a referaggio doppio cieco.

| ARTICLES IN THE STUDIES SECTION ARE SUBJECT TO DOUBLE-BLINDED PEER REVIEW.

Direttore Responsabile | EDITOR-IN-CHIEF: Alessandro Volpone

Comitato Editoriale | EDITORIAL BOARD: Saveria Addotta, Manuela Ausilio, Annalisa Decarli, Valerio Ferrero, Maria Miraglia, Fabio Mulas, Alessandra Tigano, Daniela Zoccheddu

Comitato Scientifico | SCIENTIFIC COMMITTEE: Antonio Cosentino, Maura Striano, Rosa M. Calcaterra, Alessandro Mariani, Francesca Pulvirenti, Stefano Oliverio, Maria Rosalba Lupia

EDITORIALE:

<i>Dialoghi che aprono mondi</i>	Alessandro Volpone	i-iv
----------------------------------	--------------------	------

INTRODUZIONE:

<i>Festival del dialogo filosofico, sei anni di storia</i>	Fabio Mulas	1-4
--	-------------	-----

Quale contemporaneità? | Edizione di Quartu Sant'Elena e Cagliari

<i>Il timore dell'indeterminatezza</i>	Francesco Lecca e Matteo Montisci	7-14
<i>LA e futuro: consigli per gli acquisti</i>	Pietro Salis	15-25
<i>Facciamo... politica! Pratica filosofica di comunità e rigenerazione democratica</i>	Valerio Ferrero	27-34
<i>Quale intelligenza (artificiale) per la formazione?</i>	Elisabetta Buono	35-48
<i>Pedagogia e complessità: spunti di riflessione</i>	Michele Zedda	49-56

Educare nella/alla complessità | Edizione di Olbia

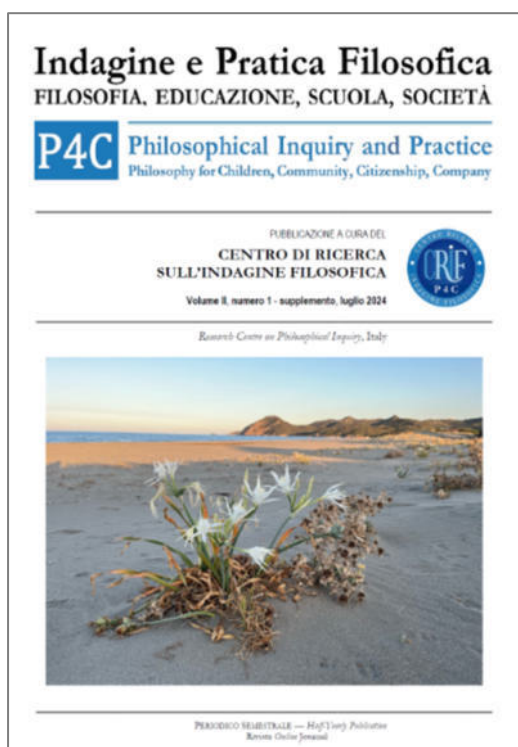
<i>Cogliere la complessità attraverso un approccio "semplesso". Il contributo del dialogo filosofico</i>	Anna Masala	59-64
<i>La critica di Platone alla scrittura e l'intelligenza artificiale</i>	Diego Zucca	65-77
<i>Philosophy for Children nella scuola primaria: apprendimento con il dialogo filosoficamente strutturato</i>	Giulia Ferrari	79-90

In pensiero per Gaia | Edizione di Anzio

<i>Due giorni di dialogo filosofico sulle rive di Anzio</i>	Salvatore Conforti	93-94
<i>Siamo Gaia (?)</i>	Antonio Cosentino	95-100
<i>La "cura del pensiero" e il "pensiero della cura": una particolare alleanza educativa</i>	Maria Rosalba Lupia	101-114
<i>Cura filosofica e forza della vulnerabilità. Un dialogo riflessivo tra generazioni</i>	Saveria Addotta e Maria Luisa Scarfagna	115-125
<i>Il cerchio del pensiero. Diario di un'esperienza euristica nelle scuole primarie del Lazio meridionale</i>	Giulia Mauti	127-140
<i>Alla ricerca del tempo sommerso. L'esperienza della Philosophy for Children presso l'I.C. Anzio 4</i>	Concetta Savino	141-165

EDITORIALE

Dialoghi che aprono mondi



È con grande piacere e onore che presentiamo ai nostri lettori il primo **supplemento** monografico della rivista. Questo progetto rappresenta una novità significativa nella nostra programmazione editoriale: oltre ai consueti numeri semestrali, da oggi le uscite saranno talvolta arricchite da pubblicazioni tematiche dedicate ad approfondire questioni di rilievo nei campi della filosofia, dell'educazione, della scuola e della società. Questi supplementi offriranno un'occasione per raccogliere e diffondere contributi legati a iniziative, eventi di rilevanza nazionale e internazionale, e altri momenti di riflessione collettiva che meritano un focus speciale.

Il numero inaugurale di questa serie di monografie tematiche è dedicato al **Festival del dialogo filosofico**, un'iniziativa nazio-

nale in rete, giunta alla sua sesta edizione nel 2024, promossa dal Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF, in collaborazione con numerosi partner. Avviato inizialmente dal CRIF Sardegna, il Festival si propone, sin dal suo esordio nell'anno scolastico 2018-2019, come un laboratorio di pensiero in movimento, collaborativo, capace di unire scuole, enti pubblici, istituzioni culturali e cittadini attraverso momenti di dialogo filosofico che pongono al centro l'educazione alla cittadinanza attiva e alla democrazia.

Questo numero monografico raccoglie gli atti del Festival 2024, mettendo in risalto il ruolo centrale della P4C, *Philosophy for/with Children, Community, Citizenship*, come strumento di costruzione di una società più aperta e partecipativa. I contributi che seguono ci offrono l'opportunità di riflettere non solo sugli esiti dell'evento, ma anche sulla sua valenza pedagogica e culturale.

Durante gli anni difficili della pandemia, il Festival ha dimostrato resilienza adattandosi al contesto online, ampliando così la propria portata e avvicinando persone, popoli e territori. Tuttavia, il cuore pulsante di questa iniziativa resta la dimensione del **dialogo in presenza**. Gli incontri nei luoghi pubblici delle città – al chiuso, all'aperto o fuori porta – non sono soltanto un modo per animare spazi civili, ma rappresentano un'esperienza

unica e insostituibile di relazione piena e autentica. La comunicazione in presenza favorisce il coinvolgimento profondo, l'ascolto reciproco e la creazione di vere comunità di dialogo. È qui che si manifesta la forza trasformativa del confronto filosofico: unire, attraverso il pensiero critico e la dialettica, persone diverse per formazione, professione e orientamento, nella condivisione di una pratica sociale e culturale.

Questo Festival, con il suo intreccio tra temi di cultura umanistica, scientifica e tecnologica, rappresenta non solo un forum di cittadinanza partecipata, ma un modello di collaborazione civile. Siamo certi che la lettura di questo volume saprà ispirare riflessioni profonde, offrendo a ciascuno spunti per ripensare il proprio ruolo all'interno di una società che ha bisogno, oggi più che mai, di dialogo, empatia e partecipazione attiva.

Rassegna dei contenuti

Per offrire al lettore un ulteriore strumento di accesso ai contenuti, segue una breve panoramica sui contributi qui pubblicati.

Festival del dialogo filosofico, sei anni di storia (pp. 1-4), di **Fabio Mulas**, introduce questo numero monografico tracciando un quadro delle edizioni del Festival organizzate a partire dal 2018-2019, evidenziando, in generale, il valore della P4C, intesa come *Children, Community, Citizenship*, nell'educazione alla cittadinanza e alla democrazia.

EDIZIONE DI QUARTU SANT'ELENA E CAGLIARI. TITOLO: *QUALE CONTEMPORANEITÀ?*

Il timore dell'indeterminatezza (pp. 7-14), di **Matteo Montisci** e **Francesco Lecca**, intreccia filosofia e fisica per riflettere sull'indeterminatezza e sulle implicazioni euristiche della fisica quantistica, invitando a rivedere schemi interpretativi e prospettive consuete sulla realtà. **Pietro Salis**, in *IA e futuro: consigli per gli acquisti* (pp. 15-25), affronta il dibattito attorno all'Intelligenza Artificiale e ai *Large Language Models*, proponendo strategie per superare visioni polarizzate e criticando l'uso strumentale dell'IA nel marketing. Nell'articolo *Facciamo... politica! Pratica filosofica e rigenerazione democratica* (pp. 27-34), **Valerio Ferrero** esamina la crisi della democrazia, proponendo la pratica filosofica come strumento per rivitalizzare l'*ethos* democratico e contrastare l'allontanamento dalla partecipazione civile. *Quale intelligenza (artificiale) per la formazione?* (pp. 35-48), di **Elisabetta Buono**, esplora le applicazioni dell'IA nel contesto educativo, evidenziandone il potenziale nell'insegnamento, nella valutazione e nella personalizzazione dei percorsi di apprendimento. **Michèle Zedda**, in *Pedagogia e complessità: spunti di riflessione* (pp. 49-56), sottolinea l'importanza di educare i giovani al pensiero critico e sistemico per affrontare una società complessa, preservando i valori democratici e umanistici.

EDIZIONE DI OLBIA. TITOLO: *EDUCARE NELLA/ALLA COMPLESSITÀ*.

Nel contributo *Cogliere la complessità attraverso un approccio “semplesso”* (pp. 59-64), **Anna Masala** evidenzia come il dialogo filosofico, ispirato al concetto di “semplessità”, possa aiutare a gestire la complessità e a favorire una comprensione sistemica. **Diego Zucca**, in *La critica di Platone alla scrittura e l'intelligenza artificiale* (pp. 65-77), traccia un parallelo tra le critiche di Platone alla scrittura e le sfide poste dall'IA, richiamando i principi della pedagogia socratica per evitarne un uso improprio. *Philosophy for Children nella scuola primaria* (pp. 79-90), di **Giulia Ferrari**, illustra come il dialogo filosofico nella Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF, trasformi la classe in una comunità riflessiva, inclusiva e democratica, incentivando il dubbio costruttivo e la cooperazione.

EDIZIONE DI ANZIO. TITOLO: *IN PENSIERO PER GALA*.

In *Due giorni di dialogo filosofico sulle rive di Anzio* (pp. 93-94), **Salvatore Conforti** descrive le giornate del Festival presso Anzio, dando il senso anche dell'intensa esperienza emotiva racchiusa nell'iniziativa culturale svolta. **Antonio Cosentino**, in *Siamo Gaia (?)* (pp. 95-100), confronta le visioni della Terra come meccanismo causale o totalità vivente, valorizzando le tesi di James Lovelock sulla concezione organica del nostro pianeta. *La “cura del pensiero” e il “pensiero della cura”* (pp. 101-114), di **Maria Rosalba Lupia**, suggerisce sinergie fra pratica filosofica di comunità e *Service Learning* per promuovere un'educazione democratica, evidenziando il ruolo del *Complex Thinking* nel comprendere e agire nella complessità. **Saveria Addotta** e **Maria Luisa Scarfagna**, in *Cura filosofica e forza della vulnerabilità* (pp. 115-125), descrivono un progetto che usa la pratica filosofica per favorire il dialogo intergenerazionale, contrastando stereotipi legati all'età e valorizzando la vulnerabilità come risorsa. Nel contributo *Il cerchio del pensiero* (pp. 127-140), **Giulia Mauti** illustra una ricerca-azione che mostra come la P4C migliori il ragionamento e la cittadinanza sostenibile, in bambine e bambini delle scuole primarie del Lazio meridionale. *Alla ricerca del tempo sommerso* (pp. 141-165), di **Concetta Savino**, racconta il progetto “A scuola con Filo & Sofia”, svolto presso l'I.C. Anzio 4, evidenziando come la P4C sviluppi pensiero critico, empatia e autonomia, affrontando le sfide dell'integrazione educativa.

Ringraziamenti

Colgo l'occasione per ringraziare tutti coloro che, con i loro contributi, hanno reso possibile la realizzazione di questo primo numero tematico della rivista. È solo attraverso l'impegno comune e la collaborazione che si può generare quella massa critica necessaria per promuovere un autentico arricchimento culturale. Questo lavoro rappresenta un

prezioso strumento documentale per stimolare un dialogo costruttivo e rilanciare ulteriormente l'iniziativa. Un ringraziamento particolare va a Fabio Mulas, Anna Masala e Barbara Spanu, per il prezioso lavoro svolto nell'organizzazione dei contributi relativi alle città della Sardegna, così come ad Antonio Cosentino e Salvatore Conforti per il coordinamento dei materiali dedicati al Lazio. Un ringraziamento speciale, infine, a Valerio Ferrero, il cui impegno è stato fondamentale per rendere possibile la realizzazione di questo supplemento.

Buona lettura!

Bari, 31 luglio 2024
Alessandro Volpone



Mulas, F. (2024). Festival del dialogo filosofico, sei anni di storia. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1-Supplemento), 1-4. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *Festival of Philosophical Dialogue, Six Years of History*

Festival del dialogo filosofico, sei anni di storia

Fabio Mulas

CRIF - MIM

fabio.mulas@scuola.istruzione.it

RIASSUNTO: Il contributo traccia una breve storia del “Festival del dialogo filosofico” organizzato dal CRIF in collaborazione con numerosi partner a partire dall’anno scolastico 2018-2019 ed introduce la pubblicazione degli atti dell’edizione 2024, mettendo in luce l’importanza della P4C nell’educazione alla cittadinanza attiva e alla democrazia.

PAROLE-CHIAVE:

Festival. Dialogo Filosofico.
Philosophy for Children.
Cittadinanza Attiva.
Democrazia.

Festival of Philosophical Dialogue, Six Years of History

ABSTRACT: The paper traces a brief history of the “Festival of Philosophical Dialogue” organized by CRIF in collaboration with numerous partners starting from the 2018-2019 school year and introduces the publication of the proceedings of the 2024 edition, highlighting the importance of *P4C* in education for active citizenship and democracy.

KEYWORDS:

Festival. Philosophical
Dialogue. Philosophy for
Children. Active Citizenship.
Democracy

Il “Festival del dialogo filosofico” nasce nel 2019 con l’idea di promuovere un’iniziativa analoga ad altre organizzate in Sardegna¹, con il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse dell’IIS “G. Brotzu” di Quartu S. Elena. Le attività si sono svolte nell’anno scolastico 2018-2019 come “Alternanza scuola-lavoro” (oggi PCTO: Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento) in collaborazione col CRIF (Centro di Ricerca sull’Indagine Filosofica), il Comune di Quartu S. Elena e il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell’Università degli Studi di Cagliari.

Fin dalla prima edizione, il progetto si è profilato come una importante esperienza di esercizio di cittadinanza attiva per i soggetti che lo hanno animato. L’educazione al pensiero complesso (critico, creativo e *caring*) propria del curriculum della *Philosophy for Children/Community* (P4C), la cui pratica rappresenta il nucleo centrale del progetto, appare infatti conciliarsi con l’educazione alla democrazia: «in una società democratica i propri membri devono essere consapevoli dei propri diritti intellettuali, esercitabili a partire dall’educazione scolastica» (Ferrero & Mulas, 2021a, p. 94).

Durante l’anno scolastico si sono svolte sessioni di dialogo filosofico secondo il curriculum della P4C di Matthew Lipman, al fine di fornire a studentesse e studenti gli strumenti per sviluppare un *habitus* incline alla ricerca e al dialogo e di coinvolgerli/e nell’organizzazione e realizzazione di un *Festival del Dialogo Filosofico* aperto alla cittadinanza.

Il curriculum lipmaniano, sostenuto dalla Division of Philosophy dell’UNESCO e dall’UNICEF che ne ha riconosciuto i valori nel documento *Thinking Rights* (UNICEF, 2012), consente di costruire ambiente educativo capace di promuovere le *life skills* individuate dall’ONU e necessarie per l’esercizio della cittadinanza attiva. Il “Festival del Dialogo Filosofico” rappresenta dunque un esempio virtuoso di scuola che si apre al territorio consentendo a studentesse e studenti di divenire attori politici per affrontare le sfide della contemporaneità, caratterizzata da interconnessioni e relazioni su diversa scala: «uscire dall’aula scolastica diviene dunque il volano per costruire competenze sociali e civiche che, a partire dal locale, risultino spendibili nel contesto europeo e globale» (Ferrero & Mulas, 2021b, p. 168).

La prima edizione ha visto come capofila dell’organizzazione l’IIS “G. Brotzu” di Quartu Sant’Elena (Liceo Artistico e Scientifico) in rete con altri Istituti Superiori e Comprensivi. I due giorni di festival, tenuti il 18 e 19 maggio 2019, hanno visto sessioni pubbliche di pratica filosofica di comunità e due tavole rotonde dai titoli “A cosa serve la filosofia?” e “Lo straniero (che è in noi): arte e filosofia”. Gli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021 hanno reso necessaria la declinazione online delle attività a causa

¹ Si citano, ad esempio, “Filosofia, in pratica...” (2014), “Pensare l’Europa” (2015) e i dialoghi filosofici del Festival “Cagliari Paesaggio” (2017).

della pandemia da Covid-19. Non si è comunque voluto rinunciare allo svolgimento del PCTO e delle attività pubbliche, trasferite su *agorà* virtuali. L'anno scolastico 2021-2022 ha visto il ritorno delle attività in presenza; finalmente la scuola si è potuta confrontare nuovamente col territorio: uscire dalle aule scolastiche ha consentito di esercitare competenze sociali e civiche, costruendo comunità di ricerca e di pratica filosofica. Il 6 maggio 2022 si è svolta dunque la quarta edizione dell'iniziativa con attività pubbliche di dialogo filosofico e tavole rotonde dai titoli "Pragmatismo e filosofia in/come pratica" e "Libertà, verità e post-verità". L'evento è stato inoltre inserito tra le iniziative del "Congresso Mondiale di Filosofia" del 2024.

L'edizione del 2023 ha assunto portata regionale: il "Festival del Dialogo Filosofico" si è infatti svolto a Quartu S. Elena e Cagliari il 12 maggio e a Olbia il 20 maggio, sempre con la medesima formula che prevede attività pubbliche di pratica filosofica di comunità, tavole rotonde e dibattiti con esperti/e; inoltre, gli Istituti Superiori coinvolti hanno sviluppato il progetto come PCTO durante l'intero anno scolastico. L'organizzazione è stata curata dal CRIF, dal Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell'Università degli Studi di Cagliari, dagli Istituti Superiori "G. Brotku" di Quartu S. Elena e "De Sanctis-Deledda" di Cagliari e da "Era Kindergarden – Giardino d'Infanzia di Olbia". Il titolo del Festival, che ha visto anche la collaborazione dell'Accademia delle Scienze Umane e Sociali (ASUS), è stato "Prendere la parola".

Con l'edizione 2024 l'iniziativa è uscita dai confini regionali e, mantenendo una formula analoga alle edizioni precedenti, ha assunto dimensione nazionale: alle tappe di Quartu S. Elena, Cagliari ed Olbia si è infatti aggiunto l'appuntamento di Anzio, organizzato in collaborazione con l'IC Anzio IV "G. Falcone" e con il patrocinio del Comune. Le tavole rotonde di Quartu S. Elena e Cagliari il 19 e 20 aprile hanno approfondito il tema "Quale contemporaneità?" nelle sue diverse declinazioni: "Quale educazione per la complessità?", "Quale Polis per il XXI secolo?", "Quale Intelligenza? (I.A.: rischi e opportunità)", "Quale realtà? (Meccanica quantistica: nuove sfide per la conoscenza)". Il titolo della tappa di Olbia del 18 maggio, organizzata in collaborazione con il Liceo "Mossa" e con "Era Kindergarden", è stato "Educare alla/nella complessità". Ad Anzio il 24 e 25 maggio si sono tenuti convegni dal titolo "In pensiero per Gaia", accompagnati da sessioni di pratica filosofica e *performance* artistiche. Preme sottolineare che il Festival ha ottenuto il patrocinio dei Comuni di Quartu S. Elena, Olbia e Anzio e ha visto un consolidamento della collaborazione con il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell'Università degli Studi di Cagliari. In questa pubblicazione, con la curatela di Valerio Ferrero, vengono presentati alcuni degli interventi delle tavole rotonde e dei convegni sopra menzionati, a partire dalle tappe sarde per proseguire con quelle laziali.

In definitiva, il “Festival del Dialogo Filosofico” appare un’esperienza in crescita e ci si auspica che per l’edizione 2025 si dia vita a ulteriori tappe sul vasto territorio nazionale. Ciò consentirà di promuovere spazi di dibattito pubblico e una concezione di scuola che si apra al territorio per divenire veicolo di autentica educazione alla democrazia. Un contesto come quello di questo evento partecipato consente infatti alla scuola di entrare in contatto e dialogare con altri ambiti sociali e culturali. La pratica filosofica di comunità propria del curriculum lipmaniano della “*Philosophy for Children/Community/Citizenship*” incarna in questo senso il modello pragmatista secondo il quale «la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un’interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola» (Dewey, 2012, p. 396). Si tratta di un’esperienza che consente a studentesse e studenti di acquisire un *habitus* attraverso cui sia possibile affrontare le rinnovate sfide della contemporaneità secondo un approccio filosofico, rispettando il pensiero altrui in un contesto comunitario di ricerca: «l’operazione decisiva è quella di favorire lo sviluppo di ambientazioni sostanziate dalla democraticità, di sostenere iniziative di sviluppo di micro-democrazie locali come luoghi adatti alla coltura di etiche della responsabilità e di pratiche del dialogo» (Cosentino, 2008, p. 32).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale*. Milano: Apogeo.
- Dewey, J. (2012). *Democrazia e educazione*, Firenze: Sansoni.
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021a), Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso la *Philosophy for Children*. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 91-102
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021b), Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 163-178.
- UNICEF (2012), *Thinking Rights. What happens when rights seem to conflict*
- Disponibile presso: https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2016/09/Thinking_Rights_Dec12_LR.pdf, consultato il 14/12/2024.

SEZIONE

SECTION

Quale contemporaneità?



Edizione di Quartu Sant'Elena e
Cagliari





Il timore dell'indeterminatezza*

Matteo Montisci

IIS Brotzu, Quartu Sant'Elena (CA)

montiscimatteo05@gmail.com

Francesco Lecca

IIS Brotzu, Quartu Sant'Elena (CA)

leccafrancesco0002@gmail.com

RIASSUNTO: Questo saggio, intrecciando dal punto di vista epistemologico lo sguardo filosofico con quello della fisica, riflette sul concetto di indeterminatezza e sul ruolo cruciale della scienza nel rilanciare grandi domande euristiche. In particolare, si riflette sulla fisica quantistica come occasione per ripensare cornici interpretative e schemi consueti con cui viene letta la realtà.

PAROLE-CHIAVE:

Scienza. Filosofia. Fisica
Quantistica. Indeterminatezza.
Pensiero.

The Fear of Indeterminacy

ABSTRACT: By epistemologically intertwining the philosophical gaze with that of physics, this essay reflects on the concept of indeterminacy and the crucial role of science in raising important heuristic questions. In particular, quantum physics is seen as an opportunity to rethink interpretive frameworks and the usual schemas by which reality is read.

KEYWORDS:

Science. Philosophy. Quantum
Physics. Indeterminacy.
Thinking.

* Il saggio è frutto di una riflessione comune condotta dai due autori. Per quanto riguarda la redazione dei singoli paragrafi, Matteo Montisci ha curato i §§ 1.1 e 2.2; Francesco Lecca si è invece occupato dei §§ 1.2 e 2.1.

1. Sulla crisi del mondo classico

1.1. Dalla fisica classica alla relatività

Quali sono le due teorie nuove del Novecento? Come si è arrivati ad esse? Cosa hanno di diverso rispetto all'approccio classico, a quella fisica che più comunemente studiamo a scuola?

Queste domande sono di fondamentale importanza, alla quale bisogna rispondere prima di immergersi nell'oceano della meccanica quantistica, con le sue acque ancora inesplorate e ignote.

Innanzitutto, è necessario inquadrare il periodo storico di riferimento. Ci troviamo tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, quando il pensiero positivista dell'uomo occidentale viene messo in crisi sotto vari aspetti, in ogni ambito culturale, da quello umanistico a quello scientifico. Proprio l'arte sarà capace di concepire in anticipo tale turbamento: in questo momento si svilupparono le principali avanguardie che diedero vita all'arte contemporanea. Qui sono presenti protagonisti come Picasso, che fu tra i primi a frammentare la realtà nei suoi quadri, oppure Duchamp, che mise in grave crisi il concetto stesso di arte.

Tuttavia, è ancora vigente il Positivismo, movimento culturale del XIX secolo, che riprende l'importanza della ragione attribuita agli illuministi, andando ad esaltarla con una totale fiducia nel progresso scientifico e nella tecnica. Infatti, durante questo periodo ha inizio la rivoluzione industriale, che è l'attuazione nella realtà del pensiero positivista.

L'uomo credeva di essere quasi invincibile, capace di plasmare e controllare la natura a proprio piacimento, in quanto la scienza aveva ottenuto dei risultati che si credevano essere gli strumenti attraverso cui studiare qualsiasi aspetto del mondo: dalle scienze più fondamentali alla psicologia e la sociologia.

Queste certezze caddero grazie a numerosi pensatori e scienziati, che portarono alla luce la soggettività di ogni singolo essere e la relatività di certi aspetti della natura.

Come detto in precedenza, l'approccio positivista comincia a mostrare delle falle tra la fine dell'800 e i primi del '900: l'idea di un modello irriducibile e perfettamente controllabile del mondo sotto tutti i suoi aspetti comincia a vacillare: quella visione del mondo fatta di un linguaggio matematico, che ne descrive perfettamente le caratteristiche secondo categorie logico-deduttive, si sgretolava sempre più rapidamente.

Per quanto riguarda la fisica, uno fra i primi che mise in discussione tali certezze, fu uno dei fisici più conosciuti al mondo: Albert Einstein.

In un certo senso si può pensare che fu lui a mettere in bilico alcune delle categorie di base, come l'idea di tempo e di spazio con le idee della sua "Teoria della Relatività". Essa, infatti, si rivelerà rivoluzionaria per il panorama fisico. Con la "Teoria della Relatività Ristretta" prima e quella "Generale" dopo, il tempo diventa la quarta dimensione e non un concetto isolabile da quello di spazio, come fecero tutti i fisici da Newton in poi. Infatti, si parlerà di spazio-tempo. Con la relatività generale, infine, lo spazio-tempo diventa in tutto e per tutto un ente fisico; le masse interagiscono con esso, deformandolo (Einstein, 1975).

Per chi non ha mai affrontato questi argomenti, queste affermazioni possono avere tutt'ora un sapore fantascientifico. Il concetto stesso di massa che curva e deforma lo spazio-tempo potrebbe apparire fantascientifico e, ancor di più, il concetto di tempo stesso, che da assoluto diventa relativo all'osservatore. Per intenderci, ciò significa che esso non scorre in eguale modo per tutti. Esempio: se dovessi fare un viaggio nello spazio a velocità elevatissime, simili a quelle della luce, e tornassi dopo un anno, il mondo potrebbe essere andato avanti per diversi anni. Voi tutti avreste anni in più rispetto a me!

Ora, se il primo colpo ad una visione intuitiva del mondo la diede la teoria della relatività, l'altra rivoluzione fu sicuramente e quasi contemporaneamente, quella rappresentata dalle idee della meccanica quantistica.

1.2. Dai quanti all'indeterminazione

Einstein, in un certo senso, si può pensare come il primo che agli inizi del '900 mise in crisi alcuni paradigmi della fisica classica elaborando le due teorie di relatività ristretta e generale, rivoluzionando l'idea di spazio e tempo che da semplici enti di sfondo della drammaturgia fisica diventavano enti fisici a tutti gli effetti, attori anch'essi.

Tuttavia, il primo passo verso la seconda rivoluzione scientifica, la fisica quantistica fu compiuto da Max Planck con l'introduzione del concetto di "pacchetto di energia" o quanto, nel tentativo di fornire un'espressione matematica consistente affine al cosiddetto problema dello spettro del corpo nero (Pensosa, 2018).

Ma sarà lo stesso Einstein ad adattare l'idea di quantizzazione dell'energia introdotta da Max Planck, per indagare la natura della luce relativa al famoso "effetto fotoelettrico".

Successivamente, Rutherford ipotizzò un primo modello funzionale dell'atomo distribuendo le cariche positive e negative tra nucleo ed elettroni e fornendo il cosiddetto "modello planetario dell'atomo".

L'atomo di Rutherford, tuttavia, appare in contraddizione con le leggi della fisica conosciute allora. Secondo il suo modello gli elettroni orbitando intorno al nucleo,

andrebbero incontro ad una progressiva dissipazione della loro energia che si tradurrebbe con il collasso di questi ultimi sul nucleo. Tale scenario non è giustificato, perché, se corretto, andrebbe in contraddizione con la stabilità dell'atomo.

Il problema pare irrisolvibile.

In quegli anni di fermento scientifico Niels Bohr, seppur collocando i protoni nel nucleo, ipotizza che gli stati stazionari delle orbite degli elettroni siano quantizzati: ciò significa che gli elettroni orbitano intorno al nucleo senza perdere energie ma su orbite ben definite e la cui energia è legata a certi numeri interi, chiamati numeri quantici. Questa idea descrive l'atomo in maniera più funzionale ma non si hanno ancora gli espedienti concettuali per poterlo interpretare all'interno di una teoria più generale (Mastroianni, 2004).

La fisica classica viene messa ripetutamente in crisi in quegli anni a causa di questo irrisolto problema.

Ma è in un'isoletta del mare del nord, Helgoland, che un giovane, Werner Heisenberg, allievo di Max Born, ha l'intuizione che rivoluzionerà definitivamente il nostro modo di pensare la fisica (Rovelli, 2020).

Heisenberg decide di lasciare da parte ciò che non torna e concentrarsi esclusivamente sulle sole grandezze osservabili dell'atomo.

Ipotizza che le orbite degli elettroni non siano descrivibili attraverso numeri unidimensionali, bensì in tabelle multidimensionali, più precisamente matrici.

Nel 1927 Heisenberg mette a punto il suo "principio di indeterminazione". Tale principio esclude la possibilità, per esempio, di misurare contemporaneamente velocità e posizione degli elettroni rendendo impossibile parlare di traiettoria delle particelle.

La misurazione di tali osservabili influisce in maniera determinante sul loro valore, modificandolo, e rendendo l'elettrone identificabile più che con un punto con una "nuvola di probabilità".

Questa teoria, accettata con difficoltà dalla comunità scientifica dell'epoca, come potete immaginare, porta con sé cambiamenti drastici.

La realtà fisica, da perfettamente controllabile assume una natura probabilistica intrinseca che non dipende, cioè, da una mancanza di informazione sul sistema in esame ma che si svela come una caratteristica irriducibile della natura stessa.

Se volessimo usare una metafora, si potrebbe dire che le conclusioni del principio di indeterminazione ci consegnano una realtà la cui "fotografia" non può essere pienamente "a fuoco" e non per difetti dello strumento di misura, ma per ragioni squisitamente ontologiche (Rudolph, 2020).

I meccanismi innescati da questa e altre scoperte contingenti hanno portato nel tempo ad una rivalutazione in senso filosofico del concetto di certezza del valore di una misura in fisica e in generale della fisica nei suoi fondamenti.

Le particelle costituenti il mondo microscopico esprimono non solo il comportamento di particelle dotate di massa, ma anche quello di onde, e viceversa; si parlerà di dualismo onda-particella.

Tali particelle subatomiche possono essere contemporaneamente in un posto e in un altro – “sovrapposizione degli stati” – come esprime Schrödinger con il paradosso del gatto contemporaneamente vivo e morto.

Questi sono solo alcuni degli aspetti sconcertanti che la nuova Fisica ci pone di fronte.

2. Incertezza dell'infinito come misura della conoscenza particolare

2.1. Oltre i limiti del pensiero

Dopo aver provato a rispondere alle domande iniziali, abbiamo deciso di porci ulteriori questioni e proporvi delle curiosità, in relazione a questi argomenti.

Come mai siamo qui a parlare di fisica quantistica? Perché voi siete qui a leggere questo articolo? Perché a dei semplici adolescenti dovrebbero interessare questi argomenti, tra l'altro di non facile approccio e dalla natura così complessa?

Si dice che, a livello biologico, l'individuo nel periodo della sua adolescenza, o almeno fino ai 30 anni, possiede il massimo delle energie fisiche e mentali. Ciò corrisponde alla propensione del giovane ad avventurarsi in luoghi inesplorati, verso orizzonti nuovi con la fame di conoscere il mondo, capirlo e cambiarlo. Non a caso Heisenberg enunciò il principio di indeterminazione quando aveva soli 25 anni.

Questa caratteristica dell'uomo, di spingersi oltre i limiti delineati dal pensiero vigente, si può spiegare con una tensione inconscia nell'oltrepassare il confine della propria coscienza, sviluppandosi con una tendenza all'infinito. Ciò ne determina l'irrazionalità del proprio pensiero e la capacità di uscire al di fuori di uno schema razionale.

È facile pensare come questo concetto poté ispirare il giovane Leopardi, poeta di inizio Ottocento, che scrisse “L'infinito” a soli 21 anni, poesia nella quale esalta questa caratteristica fondamentale dell'uomo.

In ambito scientifico, si potrebbe pensare a come un abbrivio simile possa aver permesso le scoperte rivoluzionarie che hanno costruito l'idea nuova di realtà, proprio attraverso la meccanica quantistica. Le conclusioni sugli aspetti della realtà messi in luce da essa appaiono parecchio diverse rispetto al senso comune con i quali leggiamo il mondo mesoscopico, punti di vista che nascondono ancora categorie di lettura di

inerzia positivista. Guardiamo ancora il mondo come se fossimo in grado di osservarlo senza influenzarlo con la nostra stessa osservazione.

Tuttavia, in fisica quantistica, studiando il comportamento delle particelle, nel senso di componenti essenziali della realtà, si finisce per interagirci. Ciò è definito come problema della relazione tra osservatore e osservato (Rovelli, 2020). Ed è qui che troviamo una delle grandi differenze con la fisica classica, che sosteneva di poter restituire una teoria del mondo, in maniera oggettiva e assoluta. La meccanica quantistica ci restituisce un mondo che più che di certezze è caratterizzato dalle probabilità.

Questo concetto non è il solo che differenzia la nuova fisica da quella classica.

Se pensiamo al fatto che le due nuove fisiche del '900 sono relatività e meccanica quantistica e che c'è qualcuno che sta provando ad unificarle, troviamo concetti ancora più strani, come quelli relativi alla visione più moderna di spazio-tempo. Nella Teoria quantistica della gravitazione detta a Loop di Carlo Rovelli (2017), per esempio, il tempo sparisce dalle equazioni che dovrebbero descrivere la dinamica della natura quando si cerca di quantizzare la “bestia nera” delle 4 forze fondamentali che fanno suonare il mondo: la gravità appunto.

Come si può notare e dedurre, rispetto a quella classica, la fisica moderna risulta assurda e rivoluzionaria, apparentemente non leggibile secondo i canoni vecchi; aspetto questo che sembra essere del tutto affine alla tendenza del giovane. La capacità di uscire dai rigidi schemi logici per rivoluzionare il pensiero. Cambiare la visione della realtà che ci circonda, di cui la meccanica quantistica sembra averne gli strumenti. È lo studio di una realtà sconfinata e incerta che stimola il cervello e il cuore di noi giovani ad affrontarla, cambiando tuttavia il punto di vista. Studiarla dall'interno, capendo che lo stesso soggetto conoscente fa parte dell'oggetto conosciuto.

2.2. Equazioni di incertezza

La capacità di astrazione è una delle doti basilari dell'uomo, è quella che gli ha permesso di assimilare ogni sua conoscenza, è grazie ad essa che esiste la nostra tecnologia, la scienza, la filosofia.

È talmente acuta da aver permesso a Democrito di concettualizzare l'atomo migliaia di anni prima che esistesse la scienza per come la conosciamo noi.

Ci permette di assimilare enti come concetti, e ragionare su cose che non esistono; per esempio, la Lunghezza di Planck, ovvero $6,6 \times 10^{-34}$ (Rovelli, 2017). Questa misura è talmente “limite” da essere inimmaginabile persino per la mente più brillante. La sua dimensione è tanto ridotta rispetto alla nostra percezione da non essere nemmeno concettualizzabile.

Detta misura è legata intimamente alla costante di Planck e rappresenta la porzione minima di mondo rispetto alla quale si crea una discontinuità tra una particella e la successiva, quella porzione minima di mondo indagata dai moderni approcci della gravità quantistica. Una realtà tanto particolare di fatto è così distante da noi da farci reputare irragionevole il darle un peso nella nostra vita.

Tanto più, agli occhi di un diciottenne appare quasi follia.

Eppure, non è null'altro che la porzione fondamentale della nostra realtà. Lì accadono fenomeni che nella maniera più precisa descrivono il nostro mondo.

Paiono tanto lontani da far dimenticare di non essere estranei; tuttavia, queste dinamiche descrivono la nostra realtà. Ma di fatto non rispondono alla nostra logica, alle nostre regole, alla nostra percezione (Rudolph, 2020)

Uno sguardo su questo mondo ci porta a scoprire che, per indagare a quelle "profondità" bisogna ulteriormente mettere in discussione, ancora una volta, l'ontologia di tempo e spazio, già messi a dura prova dalla relatività generale, arrivando a farci mettere in discussione perfino il concetto di causalità.

La somma di questa realtà pare condurci in un universo pulsante, privo di forme e colori ma immenso ed inebriante. Esplorare una realtà aliena come quella che ci restituisce la fisica quantistica significa entrare in contatto con sistemi di enorme complessità e di conseguenza allenare la propria mente a concetti strutturalmente controintuitivi ma potendosi rapportare ai concetti più fini della nostra fisica (Rovelli, 2020).

Consciamente è possibile rendersi conto quanto abbiamo necessità di nuove lenti per leggere la realtà, una realtà estremamente intricata, di fronte alla quale restiamo sbigottiti. Con la crisi del pensiero del Novecento, la morte di Dio, la catastrofe della visione classica, la crisi delle false certezze, la scoperta dell'inconscio, è inevitabile sentirsi naufraghi in una dimensione naturale senza appigli, in una realtà che si svela sempre di più nelle sue infinite sfaccettature.

Il reale, risponde meno che mai nella storia recente dell'uomo, ai suoi parametri, lasciandolo apparentemente disorientato; è il muro contro il quale ci siamo scontrati, che ha frammentato la nostra arte e il nostro modo di interpretare l'uomo e il suo rapporto con la natura.

Data la consapevolezza che la nostra società vive una crisi profonda, viscerale, concettuale, per la quale non sembriamo avere una chiave di lettura in grado di restituirci un abbrivio ottimista, la domanda relativa a come poterne uscire sembra priva di risposta.

Ma è possibile che la risposta sia annidata nella domanda, che l'illusione della certezza possa essere superata.

La visione quantistica rappresenta ragionevolmente una chiave per capire ciò, per accettare nuovi modi di concepire la grammatica della realtà, per sostituire i nostri simulacri di certezza con “equazioni di ragionevole incertezza”.

Alla luce di tale risposta, chi è destinatario più determinante di noi ragazzi, che abbiamo una struttura mentale che ci permette di interiorizzare concetti controintuitivi come quelli della fisica quantistica e di poterli adoperare in funzione di nuovi modelli concettuali.

Forse abbiamo trovato una chiave per un nuovo equilibrio instabile in questa barca alla deriva che è la nostra conoscenza. Il fascino della visione quantistica del mondo, apparentemente sembra custodirla.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Einstein, A. (1975). *Come io vedo il mondo - La teoria della relatività*. Roma: Newton Compton Editore.
- Mastroianni, A. (2004). *La rivoluzione culturale di Enrico Fermi*. Torino: Torino Scienza.
- Penrose, R. (2018). *La strada che porta alla realtà*. Milano: Rizzoli.
- Rovelli, C. (2017). *L'ordine del tempo*. Milano: Adelphi.
- Rovelli, C. (2020). *Helgoland*. Milano: Adelphi.
- Rudolph, T. (2020). *Quanti*. Milano: Adelphi.



IA e futuro: consigli per gli acquisti

Pietro Salis

Università degli Studi di Cagliari

psalis@unica.it

RIASSUNTO: I *large language models* rappresentano una sfida significativa nell'ambito dell'Intelligenza Artificiale (IA) per il grande pubblico. Questa sfida ha generato un intenso dibattito pubblico, sollevando preoccupazioni e allarmi da diverse prospettive. Allo stesso tempo, l'IA è diventata un marchio ampiamente sfruttato nelle strategie di marketing, evidenziando un atteggiamento implicitamente positivo verso il suo utilizzo e sviluppo. Nel presente contributo cerco di delineare alcuni aspetti che potrebbero aiutare a superare questi atteggiamenti polarizzati e unidirezionali riguardo all'IA.

PAROLE-CHIAVE:

Intelligenza Artificiale.
Intelligenza Artificiale
Generativa. *Large Language Models*. Approccio Critico. Test di Turing.

AI and Future: Shopping Tips

ABSTRACT: Large language models are the focus of artificial intelligence's (AI) challenges for the general public. This sparked a broad public discussion, identifying several warning signs and concerns emanating from various directions. At the same time, AI is widely exploited in marketing strategies, underscoring an implicitly positive attitude towards its use and development. In this paper, I try to highlight some aspects that can be useful in unravelling such polarising and one-way attitudes.

KEYWORDS:

Artificial Intelligence.
Generative Artificial
Intelligence. *Large Language Models*. Critical Approach.
Turing Test.

1. Introduzione

La nuova frontiera dell'intelligenza artificiale è sempre più al centro delle discussioni, tanto accademiche, quanto di interesse pubblico. Questo genera un contesto di ampio risalto mediatico, in cui talvolta i commentatori intervengono a sproposito e dove farsi un'idea chiara di ciò che viene descritto e valutato non è sempre semplice. Ciò accade anche perché – lo dico da non esperto – dei veri esperti di IA vengono raramente consultati e coinvolti attivamente in queste discussioni. Prima di finire per cadere nei luoghi comuni inevitabili di queste discussioni molto pervasive, sarebbe bene porre alcuni interrogativi centrali per provare a dare un inquadramento diverso al tema:

- 1) i cosiddetti *large language models* (LLM), la nuova versione cosiddetta generativa dell'IA, per intenderci ChatGPT e competitors (Bard, *et similia*) – sono *realmente* intelligenti?
- 2) la loro eventuale intelligenza è qualcosa che ci deve preoccupare?

L'IA è un argomento che suscita molte discussioni nei media, online e nelle conversazioni quotidiane, con opinioni che spaziano in ogni direzione. Giornalisti, politici, scienziati e filosofi sono sempre pronti a esprimere il loro punto di vista su questo tema. Per evitare di ripetere semplicemente i toni e i contenuti di questi discorsi, è legittimo interrogarci preliminarmente su alcune questioni fondamentali. È facile, infatti, sfruttare le emozioni e le paure delle persone su tali argomenti. Per prevenire questa deriva, è importante cercare di comprendere chiaramente cosa sono i LLM e cosa fanno esattamente.

2. Capacità dei LLM

Partiamo dalla prima domanda. I LLM sono modelli di intelligenza artificiale addestrati su grandi quantità di testo per generare risposte simili a quelle umane, ma la loro intelligenza è alquanto diversa da quella umana e si basa su pattern di dati¹ piuttosto che su comprensione e coscienza. Certamente i LLM sono in grado di leggere e consultare molti dati insieme in vista del compito consistente nel rispondere a uno specifico quesito, posto da noi (uno specifico prompt). Sono la frontiera cosiddetta generativa dell'IA per un semplice motivo: si tratta di generatori automatici di testo con alcune caratteristiche di rilievo. Ad esempio, hanno tempi di risposta notevoli ed hanno accesso ad ampie porzioni dei testi presenti nella rete.

¹ Un pattern di dati è un insieme di dati che mostra una struttura o una regolarità riconoscibile. In altre parole, è un modello o schema che emerge da un'analisi dei dati e che può essere utilizzato per identificare relazioni, comportamenti o tendenze generali all'interno di un particolare dataset.

Certamente possiamo essere d'accordo che non sono caratteristiche banali: per essere efficienti da questo punto di vista occorrono potenza di calcolo e accesso istantaneo a una grande mole di dati. Questo naturalmente ci aiuta e ci è utile per molti compiti, ci fa risparmiare tempo, e spiega abbastanza bene tutto il successo e il recente entusiasmo sociale e mediatico intorno all'IA. Pensate solo a quanto marketing ci bombarda negli ultimi anni: smartphone con l'IA, *cpu* specifiche per l'IA, e così via. Se non ci fosse un qualche entusiasmo, l'IA, è inutile dirlo, non venderebbe come di fatto vende (e non sarebbe protagonista degli inserti pubblicitari nel modo in cui lo è attualmente). Infine, come si sa, la potenza di calcolo dei nostri microprocessori è in crescita costante, anche solo in rapporto all'energia consumata o all'aumento delle frequenze operative, così come è in crescita anche la capienza e la prestanza dei server/data center che forniscono molti dati da base alle IA generative. Questo vuol dire che la potenza delle IA generative è inserita in una traiettoria di crescita continua per quanto riguarda le sue *performances*. Saper fare queste cose, e farle in questo modo, significa realmente essere intelligenti? Prima di rispondere è bene guardare anche il rovescio della medaglia: i LLM hanno anche dei difetti e dei limiti di tipo strutturale.

3. Difetti e limiti dei LLM

Va detto però, a dispetto di questo clima di entusiasmo, che le *performances* dei LLM non sono sempre impeccabili: a seconda della domanda che si fa, si ottengono spesso risposte deludenti. Chiedo al lettore di fare una prova, o se volete un piccolo esperimento, alla portata di chiunque: scegliete un argomento *X* di cui sapete tutto o comunque molto, insomma qualcosa che vi appassiona, e chiedete a ChatGPT una domanda su un aspetto di *X* che richiede un po' di competenza e discernimento: un minimo di idee chiare. Vedrete che la risposta di ChatGPT lascerà alquanto a desiderare e conterrà almeno un errore subito evidente ai vostri occhi (esperti). Cosa significa? Che certe competenze di discernimento – tra dati attendibili e non – non sono sempre *decidibili* e *discernibili* da un LLM.

Se ChatGPT sul tema *X* accedesse al 90% a dei dati e a delle informazioni inattendibili e fosse addestrato solo sulla base di questi testi e dati, al 90% fornirebbe risposte inattendibili². Infatti, le loro *performances* si basano fondamentalmente su di una procedura simile all'auto-completamento: quali dati accessibili completano meglio un certo prompt/una certa domanda? Il lavoro sui dati e sulle informazioni sembra essere cioè più quantitativo che qualitativo, e dipende dal tipo esatto di dati e/o testi usati per

² Va precisato che i LLM sono addestrati solitamente su varie tipologie di fonti; quindi, questo scenario di dati totalmente inattendibili è più un esperimento mentale basato su di una possibilità logica che non una descrizione realistica.

l'addestramento – un addestramento con dati non pertinenti o troppo datati per un certo prompt genererà, in prospettiva, risposte deludenti³. Il che vuol dire che questi sistemi non hanno, al di là delle varie suggestioni agitate spesso superficialmente nel dibattito pubblico, una reale comprensione dei testi che generano e maneggiano⁴.

Questi problemi sono alla base della lamentela per cui i LLM soffrirebbero in senso figurato di allucinazioni – cioè possono produrre risultati inesatti o inventati – e/o sarebbero particolarmente in difficoltà nel discernere il contesto esatto cui un certo prompt di ricerca si riferisce. Ancora, ad esempio, una delle difficoltà oggettivamente più limitanti di questi sistemi è la loro incapacità di distinguere il vero dal falso. Se uno dei LLM fosse addestrato con, e collegato a, dei data center che contengono solo informazioni false, produrrebbe il 100% di risposte false. Quindi i dati/testi utilizzati per l'addestramento di un LLM possono fare tutta la differenza del mondo.

Ciò in futuro potrà essere migliorato con lo sviluppo di algoritmi di *machine learning*⁵ più precisi, che si possono addestrare meglio al discriminare dell'attendibilità delle fonti e magari anche a saper leggere meglio i segnali contestuali. In effetti, la scansione dei testi nella rete da parte delle IA generative funziona su basi probabilistiche⁶ e sulla base della coerenza, e ciò non è sempre garanzia sufficiente di risposte pertinenti e soddisfacenti. In futuro si aspettano prestazioni migliori per quanto riguarda sia la velocità sia l'attendibilità dei dati, ma è totalmente plausibile ritenere che i LLM resteranno sempre incapaci di una comprensione effettiva dei testi generati.

4. Dubbi sulle capacità dei LLM

Quindi è forse legittimo asserire che i *large language models* non sono così intelligenti come spesso si sostiene nelle discussioni recenti. Un problema non da poco, in questo contesto, è che le definizioni di che cosa effettivamente conti come intelligenza hanno sempre lasciato a desiderare e non hanno mai messo d'accordo tutti. E forse questa è una prima difficoltà che viene sfruttata dalle discussioni più superficiali: senza un

³ L'addestramento di un LLM opera grosso modo come segue: nel contesto di una massiccia esposizione a siti web, articoli, libri e così via, un LLM impara gradualmente a riconoscere schemi, strutture che chiameremmo *grammaticali* e specifici contesti semantici, cioè i ragionamenti tramite cui certe parole vengono utilizzate in modo sistematico.

⁴ Si veda l'utile intervista ad Antonio Lieto, professore di informatica dell'Università di Salerno: <https://www.smarknews.it/facciamo-chiarzza-su-chatgpt-limiti-potenzialita-e-falsi-miti-intervista-a-antonio-lieto-ricercatore-informatico/?print=print>.

⁵ Gli algoritmi di *machine learning* sono, in buona sostanza, insiemi di istruzioni che permettono ai computer di imparare dai dati a cui hanno accesso. In pratica, questi algoritmi analizzano vaste quantità di dati, identificano pattern, e utilizzano queste informazioni per fare previsioni o prendere decisioni senza essere esplicitamente programmati per ogni singolo compito. Questa assenza di programmazione esplicita è efficacemente espressa con l'espressione *apprendimento automatico*.

⁶ Con che frequenza statistica, ad esempio, certi tipi di dati si legano ad altri nei testi cui si ha accesso.

criterio chiaro, tutto e nulla risulta essere intelligente. Nel caso dell'intelligenza artificiale, tuttavia, le cose forse sono un po' diverse e qualche indizio ci spinge ad essere meno pessimisti. Vediamo un po' perché.

I sostenitori dei *large language models* come punto di svolta nell'IA fanno invece leva sul fatto che, si dice da più parti, siamo forse vicini al superamento della soglia tracciata dal cosiddetto test di Turing. Questo è un tema che ci è utile introdurre in questo contesto. Che cosa è il test di Turing?

Il test di Turing – ideato dal celebre matematico britannico, e padre dell'informatica, Alan Turing – consiste, nel modo più diretto possibile, in una prova in cui le risposte di un computer ad un umano in un'interazione basata su domande e risposte scritte – di fronte a uno schermo e a una tastiera – dovrebbe permettere all'umano di capire se ha di fronte una persona o una macchina. Vale a dire, se si trova di fronte ad un'intelligenza naturale (una persona) o una invece artificiale (un'IA). Se l'umano *non sa decidere* o se direttamente risponde che sta parlando *con una persona* il test è da considerarsi superato: la macchina ha ingannato l'umano facendogli credere di essere una persona sulla base dell'intelligenza e pertinenza delle sue risposte. C'è una cosiddetta indistinguibilità nella risposta ottenuta, rispetto ad una riconoscibile come umana, che fa passare il test ad una macchina. Inutile aggiungere altro, questo test e la sua importanza sono oggi direttamente tirati in ballo dalla prepotente ascesa dei LLM. Vediamo come e perché con qualche esempio.

Gli usi di ChatGPT dove gli si chiedono ad esempio consigli psicologici ed esistenziali⁷ – usi tratti da episodi che sono stati riportati frequentemente dalla stampa e dalla cronaca in tempi recenti – assumono spesso una dimensione per certi versi analoga a quella del test di Turing. In che senso? L'analogia è alquanto semplice. In queste interazioni, l'utente dell'IA generativa ha l'impressione che vi sia qualcuno dall'altra parte dello schermo a rispondere e a dare un feedback, proprio come farebbe una persona via chat; e pare anche talvolta che l'*interlocutore generativo* sia in grado di comprendere l'utente, si direbbe⁸. Ma le analogie non finiscono qua. Di recente, a questo proposito, dei colleghi del mio dipartimento presso l'Università di Cagliari hanno dimostrato come ChatGPT è di fatto in grado di svolgere compiti piuttosto complessi anche per le persone, come ad esempio superare il test di ingresso in medicina all'Università la Sapienza di Roma (Giunti et al., 2024). La notizia di questo esperimento ha suscitato lo scorso anno un po' di clamore ed è stata ripresa anche dal

⁷ Questa dinamica sembra coinvolgere in maniera maggioritaria i giovani e in particolare gli adolescenti (È bene segnalare che le persone dovrebbero rivolgersi a un professionista e non a ChatGPT). Si veda ad esempio i reportages sul tema apparsi su *Open* e su *Wired*:

<https://www.open.online/2023/01/04/chatgpt-psicoterapia-test/>

<https://www.wired.it/article/chatgpt-intelligenza-artificiale-psicoterapia-rischi-vantaggi-usi/>

⁸ Questo effetto, in linea di principio, si potrebbe spiegare nei termini della proiezione empatica inconsapevole da parte dello stesso utente.

*Corriere della Sera*⁹. Se questo non equivale a passare direttamente il test di Turing, dobbiamo dire che poco ci manca. Questo testimonia indubbiamente un notevole progresso dell'IA e indubbie capacità di elaborazione in termini di linguaggio e ragionamento. Siamo di fronte a una performance che ci dà la cifra della capacità attuale dell'IA generativa. I LLM sanno già fare qualcosa che la maggior parte di noi non sarebbe in grado di fare.

Cosa comporta tutto ciò? Come dobbiamo intendere questo successo e questo traguardo? Se siamo a sentire alcuni discorsi generalisti si dice spesso che siamo all'alba di una nuova era o sull'orlo della catastrofe. L'IA diviene automaticamente il nuovo vaso di pandora e ogni miseria viene a turno evocata come conseguenza ineludibile. E ci si divide così sempre e ancora in quelle categorie bene inquadrare a suo tempo da Umberto Eco nei termini di *apocalittici* e *integrati*¹⁰: come gli *apocalittici* di Eco erano gli intellettuali che guardavano i media e la cultura di massa con distacco e disprezzo – come fossero alle prese con l'imminente avvento di una nuova barbarie – oggi molti (intellettuali e non) vedono nell'IA generativa il punto di passaggio verso il post-umano, la tecno-barbarie, il declino o l'estinzione dell'umanità (per citare solo gli slogan più coloriti). Uno degli eventi più recenti e rilevanti, in questo contesto, è senz'altro la presentazione del documentario, piuttosto critico nei confronti dello sviluppo dell'IA generativa, *The End of Humanity*¹¹. Come stanno le cose?

5. Singolarità e punto di svolta

Vuol dire forse che siamo al punto di svolta e che sta per accadere ciò che viene preconizzato dagli apocalittici commentatori? Stiamo forse vicini alla cosiddetta *singolarità* in cui l'IA diviene autonoma e accede alla possibilità di avere un rapporto da pari a pari con noi? Questa è sicuramente fantascienza, ma se la prospettiva si presenta comunque e in modo sistematico, ciò vuol dire che si tratta di tematiche che

⁹ Si veda il seguente link: https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23_marzo_02/chatgpt-passa-test-medicina-ma-fa-fatica-col-ragionamento-logico-1a4f14f8-b909-11ed-b194-e55eac395b06.shtml?refresh_ce.

¹⁰ La dinamica descritta da Eco (1964) è rilevante perché sembra essere indipendente dal tema centrale di riferimento, e quindi si configura più come un tratto psicologico pervasivo che come un qualcosa di strettamente legato ai fatti: un'analogia polarizzazione degli atteggiamenti nel discorso pubblico ha accompagnato qualsiasi *problema planetario* – tale o presunto – sufficientemente minaccioso da apparire come l'inizio della fine. Si pensi ad esempio alla proliferazione di armamenti nucleari durante la guerra fredda, al buco nell'ozono, all'AIDS, all'avvento della rete Internet, al *millenium bug*, ecc. Indipendentemente da come poi si svolgessero i fatti, vi è sempre stata ampia rappresentanza di coloro che in questi fenomeni hanno visto la svolta fatale per l'umanità.

¹¹ Il documentario, proiettato in anteprima il 16 luglio 2024 a Vienna, è descritto online al seguente link: <https://gsis.at/2024/06/18/artificial-intelligence-the-end-of-humanity/>.

intercettano ansie e paure reali – o forse che qualcosa non va bene nel nostro immaginario (dove magari la fantascienza ha più peso della realtà).

Le ansie e le paure del pubblico, che nel caso dell'IA più che in altri si accompagnano ad entusiasmo e ad un uso massiccio nel marketing, sono da un lato da mettere in conto e dall'altro raramente basate su di una comprensione sufficientemente approfondita del fenomeno. Andiamo però a vedere come stanno i dati reali riguardo a tali sentimenti e preoccupazioni.

Se osserviamo i dati sulla *percezione del pubblico* in Italia prevale un sentimento di preoccupazione, come da poco ha raccontato Livio Gigliuto dell'Istituto Piepoli che è stato recentemente ospite all'Università di Cagliari per un evento su comunicazione, nuovi media e IA. Quindi una preoccupazione del pubblico è effettivamente rilevabile in termini fattuali¹². Tutto ciò, però, a dispetto del clima di entusiasmo sfruttato dal marketing di cui parlavamo prima. La percezione di paura va dunque mitigata dalla presenza di un contesto di sentimenti e aspettative di tipo positivo, dove l'IA generativa diviene un gadget che ha rilievo non marginale nelle dinamiche di vendita. Visto che i fatti, sia sociali che economici, sono testimoni di entrambe le tendenze, è bene porsi la domanda nel modo più diretto. Quando si parla della preoccupazione nei confronti dello sviluppo dell'IA generativa, si tratta di una preoccupazione seria e giustificata o di una percezione in qualche modo ingannevole? Dobbiamo correre ai ripari? Questa percezione negativa – che, come detto, è rilevata nei fatti – è legittima? Quali sono le preoccupazioni reali, distinte da quelle più pretestuosamente catastrofiste?

6. Ragioni contro l'eccessiva preoccupazione

Io devo confessare di essere piuttosto scettico riguardo alle preoccupazioni di tendenza millenarista. La mia impressione è che il test di Turing, oggi, stia divenendo sempre più qualcosa di *sopravalutato* come criterio per stabilire il reale livello di intelligenza e capacità cognitive dell'IA¹³. Intendo con ciò che si tratta di un test concepito grosso modo negli anni '50, con una prospettiva che allora pareva fantascientifica e che oggi, in un contesto radicalmente diverso riguardo allo sviluppo dell'IA, ci pare invece molto meno sorprendente.

Un'IA a cui attribuisco intelligenza dovrebbe saper fare qualcosa di più che generare testo sulla base di una mole gigantesca di testi letti istantaneamente e con ciò convincermi che dall'altra parte dello schermo o del *device* che utilizzo ci sia una persona

¹² Tuttavia, sarebbe bene indagare se c'è un qualche eventuale nesso tra questi sentimenti da un lato e la qualità del discorso pubblico sull'IA – e la precisione e la chiarezza di quanto viene affermato – dall'altro.

¹³ Si legga questo mio giudizio anche in relazione diretta con ciò che dice Antonio Lieto su LLM e test di Turing nell'intervista citata.

e non una macchina. Dovrebbe, ad esempio, saper e poter *prendere l'iniziativa e fare qualcosa nel mondo per conto suo*, anche indipendentemente dalle nostre volontà. E nulla del genere sembra essere, francamente, all'ordine del giorno. I LLM non sono ancora in grado di attivare processi che interagiscono a tal punto con le nostre vite. Questo è sufficiente per escludere molti scenari di presa di consapevolezza e ribellione delle macchine come nel film *2001: Odissea nello spazio*, di Stanley Kubrick, o in *Terminator*, di James Cameron, dal novero delle opzioni plausibili. Significa che se escludiamo gli scenari apocalittici rimaniamo senza preoccupazioni più serie?

7. Ragioni contro il troppo rilassamento

Vuol dire che tutto va bene e che non dobbiamo preoccuparci? Vuol dire veramente che tutte le preoccupazioni sono derubricabili a forme di sindrome dell'apocalisse? Anche qua, naturalmente, secondo il mio modesto parere non dobbiamo esagerare nell'altro senso. Certamente si sono registrati episodi di *robot autonomi* che hanno causato morti e lesioni nelle fabbriche e nelle catene di montaggio, così come negli stabilimenti di logistica ecc. Questi sono fatti, di chiara gravità, e che hanno imposto alle aziende di correre ai ripari con cambiamenti e ripensamenti di regolamenti e normative interne in materia. Ci sono anche previsioni economiche che parlano di perdite, nel prossimo futuro, di milioni di posti lavoro dovuti all'utilizzo dell'IA – che si dice rimpiazzerà molte tipologie di impiego.

Queste fosche previsioni implicherebbero alti costi sociali e per questo vengono spesso sbandierate nel discorso pubblico come un vero e proprio spauracchio. Questi aspetti invitano a una certa prudenza e non vanno sottovalutati. Queste sono sicuramente preoccupazioni più serie di molte altre. Altre proiezioni allarmanti riguardano il consumo di energia che servirà in futuro per alimentare microprocessori sempre più potenti e server/data center sempre più capienti – e quindi l'impatto energetico e l'impronta di carbonio dell'IA. Si tratta di sfide aperte che non conviene a nessuno ignorare o snobbare. Ma ciò, nonostante tutto, è sempre insufficiente per abbandonarsi all'abbraccio apocalittico.

7.1. Guida autonoma e sfide dell'IA

A questo proposito, un caso emblematico di utilizzo controverso dell'IA è quello della cosiddetta *guida autonoma*, visto che vi sono stati diversi casi conclamati di *omicidio involontario* perpetrato da veicoli con guida autonoma nelle fasi di test, specialmente

negli Stati Uniti¹⁴. Questi casi sono stati certamente terribili, e andrebbe fatto il possibile per evitarli. L'IA alla guida (con la complice negligenza dell'assistente umano al volante) è stata responsabile di alcuni incidenti fatali. Ma il fatto che sistemi di guida autonoma, che ricordiamo sono programmati esplicitamente per salvaguardare la vita delle persone, falliscano è un chiaro indizio fattuale che l'IA non è poi così intelligente. Queste morti non sono dovute cioè all'intelligenza dell'IA ma spesso a delle incapacità di leggere il contesto in cui si muovono i veicoli e i pedoni. E, paradossalmente, devo confessare che mi fa più paura se la mia vita, o quella delle persone care, è alla mercé di un sistema poco intelligente e poco efficace nello svolgere il proprio compito. Per la questione della guida autonoma gradiremmo avere un sistema affidabile e che funziona, e quindi ben più intelligente di come è configurato allo stato attuale.

La questione dell'impatto dell'IA sull'occupazione nel futuro è senza dubbio, come detto, più seria e preoccupante. Tuttavia, anche qua non serve a nessuno assumere un atteggiamento che si potrebbe definire di *disperazione preventiva*. Pare ad esempio probabile che l'IA sia destinata a coprire lavori più ripetitivi, (in molti casi) meno creativi e meno qualificati¹⁵. Non si tratta necessariamente di un male. Questo può essere uno stimolo ulteriore ad intraprendere carriere creative e imprenditoriali, e ciò potrebbe rivelarsi anche positivo in prospettiva. E in ogni caso, non abbiamo le basi per fare una predizione realistica su di un fenomeno così complesso come le trasformazioni dei mestieri sul lungo periodo. Quindi: bene stare attenti a ciò che accade e alle dinamiche in corso, ma non lasciamoci la testa.

Un discorso analogo si può fare a riguardo del consumo energetico legato all'uso e allo sviluppo dell'IA. Sicuramente, vista la situazione dell'ambiente e la sfida posta dal cambiamento climatico, si tratta di questioni da tenere sotto controllo. Tuttavia, nessuno può escludere che un progresso in termini di approvvigionamento energetico e gestione dei consumi cambi drasticamente la situazione.

7.2. Segnali di speranza: AI ACT

Nel frattempo, però, segnali di speranza arrivano su altri fronti. Di recente è stato approvato l'*AI Act* (AIA) dall'Unione Europea¹⁶ e si tratta di un primo importante passo in avanti, che vede l'Europa in prima linea a livello mondiale – il documento costituisce in assoluto la prima regolamentazione dell'IA da un punto di vista

¹⁴ Si vedano in proposito, e a titolo d'esempio, le seguenti storie: <https://www.wired.com/story/uber-self-driving-car-fatal-crash/>; <https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/self-driving-uber-car-hit-killed-woman-did-not-recognize-n1079281>

¹⁵ A parte forse una qualche forma di creatività artistica che l'IA generativa sta manifestando nel campo dell'arte visiva e in quella musicale.

¹⁶ Il testo finale dell'*AI ACT* è disponibile online al seguente link: <https://artificialintelligenceact.eu/the-act/>

istituzionale. Questo deve essere sicuramente motivo d'orgoglio per l'Unione Europea. Si tratta di un segnale decisamente positivo, per cui valutazioni nel merito e analisi nel dettaglio sono forse premature.

Ciò testimonia tuttavia della consapevolezza e volontà di provare a governare i processi e di non farsi governare da essi. Questo è sicuramente l'atteggiamento giusto. Aspettiamo l'arrivo di altre legislazioni simili, in altri paesi, per provare a fare una valutazione dell'AIA dalla prospettiva vantaggiosa di una comparazione generale. Naturalmente, tutto ciò richiederebbe approfondimenti e per questi occorrerebbero dei giuristi o degli esperti di filosofia della tecnologia – che avrebbero le competenze adeguate, a differenza mia – per cui su questo punto specifico mi fermo qua¹⁷.

8. Conclusioni

Quindi, alla fine dei conti dobbiamo essere entusiasti o pessimisti rispetto alle nuove frontiere dell'IA generativa? Entrambi gli atteggiamenti, come è emerso, sono eccessivi e dettati da bias, emozioni e molto probabilmente da quella tendenza che gli economisti chiamano 'timore della perdita' (*fear of loss*)¹⁸.

Se proviamo a vedere lucidamente sia i rischi reali che le opportunità la bilancia risulta molto meno drammatica in entrambi i sensi. Ma dipenderà anche dal nostro atteggiamento, e disperarci e/o esaltarci aprioristicamente, seguendo le solite tendenze polarizzanti non ci aiuterà. Un *moderato ottimismo vigile* – e preferibilmente ben informato – è probabilmente meglio di una qualsiasi 'disperazione preventiva' o di un semplicistico *ottimismo esagerato e miope*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano: Bompiani.
- Floridi, L. (2021). The European Legislation on AI: a Brief Analysis of its Philosophical Approach. *Philosophy & Technology*, 34(2), 215-222.

¹⁷ Per un primo tentativo di una valutazione, competente e di prospettiva, segnalo comunque Floridi (2021).

¹⁸ In generale si tratta di quella tendenza comportamentale per cui si preferisce sistematicamente evitare una perdita piuttosto che acquisire guadagni. In proposito, si veda il classico Kahneman e Tversky (1979).

- Giunti, M. Garavaglia, F.G., Giuntini, R., Pinna, S., & Sergioli, G. (2024). ChatGPT as a Prospective Undergraduate and Medical School Student. *PLoS ONE* 19(10), e0308157. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308157>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.



Facciamo... politica!

Pratica filosofica e rigenerazione democratica

Valerio Ferrero

Università degli Studi di Torino

valerio.ferrero@unito.it

RIASSUNTO: La crisi della democrazia è ormai una realtà assodata in molti Paesi occidentali. La crescente astensione elettorale è solo un'evidenza del fenomeno, a cui si aggiunge la mancanza di slancio verso il protagonismo civile e l'impegno politico. Questo saggio si inserisce in questa riflessione, sottolineando l'urgenza di una rigenerazione democratica. In particolare, si propone la pratica filosofica di comunità come strumento per coltivare quell'ethos democratico che pare sopito, nella convinzione che la soluzione all'allontanamento delle persone dai meccanismi partecipativi debba essere relazionale e sociale.

PAROLE-CHIAVE:

Democrazia. Pratica Filosofica di Comunità. Relazioni. Partecipazione. Rigenerazione Democratica.

Let's Do... Politics! Philosophical Practice and Democratic Regeneration

ABSTRACT: The crisis of democracy is a reality in many Western countries today. Increasing voter abstention is just one example of this phenomenon, which is compounded by the lack of momentum towards civic participation and political engagement. This essay fits into these considerations and emphasises the urgency of democratic regeneration. In particular, it proposes the philosophical practise of community as a means of cultivating the democratic ethos that seems to have been lost, in the conviction that the solution to people's alienation from participatory mechanisms must be relational and social.

KEYWORDS:

Democracy. Community of Philosophical Inquiry. Relationship. Participation. Democratic Regeneration.

1. Quale scuola per la democrazia?

La crisi della democrazia è un tema al centro del dibattito internazionale, interessando molteplici ambiti disciplinari. La riflessione pedagogica, focalizzata in maniera specifica sui soggetti in formazione e sui loro percorsi di crescita e apprendimento, è indispensabile per immaginare percorsi che invertano questa rotta e rinnovino il desiderio di impegno civile da parte di tutti. Si tratta infatti di una questione eminentemente educativa, che chiama in causa la scuola e la possibilità che essa si configuri come snodo nevralgico capace di trasformare il territorio in una comunità coesa.

In questo saggio affrontiamo l'argomento articolando il ragionamento attorno a tre nuclei concettuali: (1) la crisi della democrazia come emergenza relazionale; (2) la rigenerazione democratica come compito pedagogico; (3) la pratica filosofica come chiave di volta per la rinascita democratica delle comunità. Il contributo, che prosegue ragionamenti già avviati (Ferrero, 2022a; 2022b; 2024a), assume carattere teorico-pratico, com'è tipico del sapere pedagogico: è infatti doveroso far proprio l'impegno, eticamente connotato, a individuare soluzioni ed evoluzioni rispetto a una vera e propria urgenza educativa, senza avventurarsi in piste unicamente teoretiche che con difficoltà troverebbero una ricaduta pratica.

2. Una crisi delle relazioni (democratiche)

L'essenza della democrazia è rappresentata dai legami sociali tra individui (Addams, 2024; Almagisti & Graziano, 2024): i rapporti tra cittadini e tra loro e le istituzioni pubbliche costituiscono il senso stesso dell'esperienza democratica, che non si compone di meccanismi e procedure asettiche, bensì di processi dialogici e, appunto, relazionali. La tenuta delle democrazie moderne non è dunque da leggere soltanto nei termini di una crisi istituzionale (Bazzicalupo, 2015; Proietti, 2024), ma soprattutto secondo una prospettiva di "crisi delle relazioni".

Le nostre società appaiono caratterizzate da un crescente individualismo: l'attenzione al Bene Comune viene sostituita da un impegno solitario per la realizzazione di obiettivi personali che poco hanno a che fare con lo sviluppo della comunità di appartenenza (Elliott & Lemert, 2007). Da un lato, l'aderenza a paradigmi meritocratici e neoliberali favorisce il *focus* sul singolo e l'insorgere di logiche concorrenziali e finalizzate al raggiungimento di traguardi individuali (Ferrero, 2023; Li Vigni, 2020). D'altro canto, proprio queste logiche hanno portato a una separazione tra cittadini a partire da origini culturali, *status* socioeconomico e socioculturale, genere,

orientamento sessuale, credo religioso (Bello, 2020)... La rinuncia a individuare i tratti della comune umanità in favore di un'attenzione esclusiva alle differenze conduce a una polarizzazione politica in cui si riducono le occasioni di incontro e dialogo e aumentano le dinamiche di conflitto.

In questo assetto sociale, viene meno la fiducia sia tra cittadini sia nel rapporto con le istituzioni (Cersosimo & Nisticò, 2008; Ladini, 2021). La disinformazione, le *fake news* e la mancanza di dialogo pubblico onesto e aperto hanno contribuito a creare una situazione in cui le relazioni sono superficiali e non orientate a costruire un progetto politico condiviso e capace di intrecciare istanze diverse e complementari. Ne deriva un allontanamento delle persone dall'impegno civico e dalla cittadinanza attiva, con uno scarso interesse verso le questioni pubbliche e una disaffezione verso la vita comunitaria (De Pasquale, 2024).

In linea di continuità, le istituzioni democratiche, percepite sempre più come distanti e inefficaci, non riescono a creare un legame autentico con i cittadini (Codini, 2022; Moro, 2013): le decisioni politiche sembrano lontane dalla vita quotidiana e dalle necessità delle persone, contribuendo a una crisi di rappresentanza. Prende così forma una cultura del conflitto, enfatizzata anche dalle modalità di interazione nell'ambiente virtuale (Gambetta, 2018), in cui le divisioni si sostituiscono alla ricerca delle sintesi creative tipiche dei processi democratici.

Tutti questi aspetti indeboliscono i legami comunitari, con il cittadino che diviene semplicemente un consumatore e un attore economico abbandonando il suo ruolo di membro attivo di una comunità politica. L'erosione dei legami sociali rende più difficile l'emergere di un senso di appartenenza comune, che è alla base della partecipazione democratica e del rispetto reciproco. Occorre dunque agire per arginare il declino del senso di comunità, rinnovando e rigenerando i processi democratici: l'educazione può assumere in questo senso un ruolo centrale.

3. La rigenerazione democratica: una questione pedagogica

Il rapporto tra pedagogia e democrazia è un tema classico (Mariuzzo, 2020; Meirieu, 2015; Puglielli, 2018): il processo educativo ha infatti una funzione fondamentale rispetto alla formazione di cittadini attivi e consapevoli. Non si tratta soltanto di favorire l'acquisizione di concetti teorici, quanto soprattutto di creare fin da piccoli occasioni in cui determinare lo sviluppo dei propri contesti di vita (Salmeri, 2015): la rigenerazione democratica implica infatti un'educazione alla partecipazione, alle capacità di discutere, ascoltare, comprendere punti di vista diversi e lavorare in gruppo.

È infatti cruciale rendere bambini e ragazzi pronti a impegnarsi nel dibattito pubblico e all'azione per il Bene Comune.

Un aspetto fondamentale della rigenerazione democratica è lo sviluppo del pensiero critico, che consente di analizzare le informazioni, comprendere le complessità del sistema politico e riconoscere le manipolazioni mediatiche o i populismi (Imperio, 2022; Valletta, 2007). L'educazione dovrebbe fornire gli strumenti per leggere la realtà politica e sociale in modo autonomo, discernendo tra opinioni diverse e formandosi un proprio giudizio. In un'epoca in cui la disinformazione è diffusa, l'abilità di valutare criticamente le fonti e i contenuti è essenziale per preservare la democrazia.

Si rivela poi essenziale coltivare a scuola una cultura del dialogo, dell'empatia e della comprensione, poiché una democrazia non può funzionare senza cittadini disposti a rispettarsi e a collaborare intrecciando le loro differenze (Bellingreri, 2013; Valenzano, 2021). In questo senso, assume una rilevanza chiave il dissenso (Serra, 2010): si tratta di abitare la diversità di prospettive aprendosi all'altro da sé in termini di visioni e valori, praticando la mediazione e co-costruendo sintesi condivise.

La scuola stessa deve divenire un microcosmo della democrazia, come già sosteneva Dewey (2018). I valori democratici non possono essere insegnati attraverso lezioni teoriche, ma devono essere vissuti quotidianamente attraverso esperienze e percorsi significativi (Zoletto, 2009). La scuola può promuovere pratiche democratiche attraverso il coinvolgimento degli studenti nelle decisioni che li riguardano. In questo modo, gli studenti imparano a esercitare i loro diritti e a comprendere l'importanza delle responsabilità condivise.

La rigenerazione democratica non può però essere limitata ai contesti scolastici, ma deve coinvolgere l'intera comunità (Amandini et al., 2019; Del Bene et al., 2021). Le famiglie, le istituzioni pubbliche e gli enti del terzo settore hanno un ruolo importante nel sostenere l'impegno consapevole e impegnato dei cittadini. Un'educazione democratica intergenerazionale, in cui giovani e adulti collaborano e imparano insieme, può rafforzare i legami sociali e favorire una maggiore partecipazione alla vita pubblica. Le comunità locali possono diventare luoghi in cui si sperimentano forme di democrazia partecipativa, rafforzando la connessione tra cittadino e istituzioni.

Il paradigma della città educativa appare funzionale per dare concretezza a queste riflessioni. Occorre dunque pensare a percorsi partecipativi che lo rendano più vicino alle esigenze troppo spesso sommerse di bambini e ragazzi (Frabboni & Montanari, 2006). La scuola deve essere la base in cui organizzare attività che poi si svolgano al di fuori dell'aula, con bambini e ragazzi protagonisti dello sviluppo comunitario come gli adulti, in vista di un ripensamento delle strutture che regolano la società (Bassano, 2021; Mottana & Campagnoli, 2017). Riconoscere agli alunni un ruolo attivo e costruttivo nel loro contesto di vita porterebbe a uno sviluppo creativo delle comunità che rispetti le esigenze e i desideri di tutti, grandi e piccoli.

4. La pratica filosofica di comunità per superare la crisi democratica

Rinsaldare i legami sociali per favorire una rigenerazione delle nostre democrazie richiede un urgente cambio di paradigma rispetto alle cornici regolative e operative che caratterizzano i processi di cittadinanza. Aver definito la questione in termini autenticamente pedagogici impone di trovare risposte che si allontanino da una logica procedurale per coltivare un *ethos* democratico in bambini, ragazzi e adulti: è fondamentale sostanzare una cultura della partecipazione che coinvolga le persone in un dialogo interculturale e intergenerazionale attraverso cui incidere concretamente sui territori e sulle comunità.

In questo senso, è necessario l'impegno di tutti nel ripensarsi come attori in un sistema di interdipendenze in cui le relazioni sono un elemento essenziale per la pratica democratica e per il buon esito dei processi decisionali. La pratica filosofica di comunità secondo il modello di Matthew Lipman (2005; 2018) rappresenta un approccio utile per agire in questa direzione e permettere ai diversi soggetti di comunicare e co-costruire nuove idee generative. Si tratta di un approccio elaborato negli anni Settanta affinché gli alunni sviluppino tramite il dialogo un pensiero complesso capace di esaminare la realtà da più prospettive, coltivando sia l'aspetto critico sia la creatività, l'empatia e l'etica (Cosentino, 2021).

Oltre all'uso prettamente scolastico, questo approccio è anche al servizio delle comunità affinché ogni persona viva la cittadinanza e sia inclusa nei processi partecipativi grazie a cui si prendono decisioni orientando lo sviluppo del proprio contesto di vita e posizionandosi nella più ampia Storia globale (Valenzano & Zamengo, 2019). Il costrutto di comunità di ricerca è al centro di questa proposta (Cosentino & Oliverio, 2011): è un ambiente caratterizzato da negoziazione di significato, co-costruzione di sapere, democrazia, inclusione in cui è sempre possibile, se non doveroso, esprimere se stessi argomentando le proprie idee con rigore logico, fierezza e libertà, evitando di omologarsi (Ferrero, 2020).

Utilizzare questa pratica a scuola produce benefici in termini di apprendimento, strutturazione di un'identità come gruppo classe e attitudine a partecipare (Calliero & Galvagno, 2019; Ferrero, 2022c). È però anche auspicabile renderla la cornice regolativa dei processi della città educativa. Il dialogo filosofico diviene così una pratica sociale (Cosentino, 2008): le micro-comunità definiscono la propria identità e le proprie idee e, d'altro canto, hanno nello spazio pubblico un terreno di confronto non polarizzato in cui generare nuove sintesi rispetto alle posizioni di ognuno, così che l'intera comunità evolva in una direzione condivisa.

5. Nutrire la democrazia: partecipazione politica e educazione

La crisi delle democrazie occidentali richiede un'urgente azione educativa per ridestare la partecipazione politica e l'interesse per le questioni pubbliche da parte di grandi e piccoli. La scuola può assumere un ruolo cruciale, creando connessioni tra i vari attori del territorio e promuovendo un rinnovamento delle comunità grazie al contributo di tutti i loro componenti: attraverso un dialogo interculturale e intergenerazionale si possono così oltrepassare le letture consuete della società attuale e i discorsi dominanti, aprendo a prospettive di innovazione grazie all'ascolto di voci inconsuete (Ferrero, 2024b).

La pratica filosofica di comunità può rappresentare una strategia per connotare i processi democratici in senso educativo e partecipativo. Le persone si interrogano su un problema a partire da domande di senso, co-costruendo significati e prospettive di azione condivise, pur partendo da punti di vista differenti. Il valore di questa proposta non risiede tanto nel punto di arrivo, quanto piuttosto nell'*iter* attraverso cui i soggetti si confrontano, negoziano idee e visioni del mondo, cambiano il proprio sguardo sulla realtà, costruendo un vero e proprio *ethos* democratico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Addams, J. (2024). *Democrazia e etica sociale*. Napoli: Orthotes.
- Almagisti, M., & Graziano, P. (Eds.) (2024). *La democrazia. Concetti, attori, istituzioni*. Roma: Carocci.
- Amandini, M., Ferrari, S., & Polenghi, S. (Eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bassano, N. (2021). *La città educativa. Un'idea che si trasforma*. Roma: Armando.
- Bazzicalupo, L. (Ed.) (2015). *Crisi della democrazia*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bellingreri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Bello, B.G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (Eds.) (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Cersosimo, D., & Nisticò, R. (2008). Note sulla relazione tra fiducia, istituzioni e capitale sociale. *L'industria*, 29(1), 37-60.
- Codini, E. (2022). *Cittadinanza, democrazia, diritto. Nove lezioni di diritto pubblico*. Milano: Vita e Pensiero.

- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- De Pasquale, M. (2024). *Libertà è partecipazione. Formazione e impegno per un nuovo senso civico nella sfera pubblica*. Bari: Stilo.
- Del Bene, G., Rossi, A.L., & Viaconzi, R. (2021). *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Novate Milanese (MI): Fabbrica dei Segni.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione. A cura di Giuseppe Spadafora*. Roma: Anicia.
- Elliott, A., & Lemert, C. (2007). *Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione*. Torino: Einaudi.
- Ferrero, V. (2020). Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24(50), 167-177.
- Ferrero, V. (2022a). Imparare a partecipare. Vivere la democrazia a scuola grazie alla comunità di ricerca. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 20(1), 899-909.
- Ferrero, V. (2022b). Costruire comunità democratiche a partire dalla scuola. Appunti pedagogici tra città educativa e dialogo filosofico di comunità. *Pedagogia e Vita Online*, 80(3), 108-112.
- Ferrero, V. (2022c). Competenze non cognitive, equità e sviluppo olistico della persona. Riflessione pedagogica e spunti di lavoro. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Study*, 14(2), 41-52.
- Ferrero, V. (2024a). Educazione civica come impegno per il Bene Comune. *Articolo 33*, 16(5), 93-99.
- Ferrero, V. (2024). Pratica filosofica di comunità a scuola: un approccio decoloniale? Riflessioni tra bell hooks e Matthew Lipman. *Pedagogia e Vita*, 82(2), 47-58.
- Frabboni, F., & Montanari, F. (Eds.) (2006). *La città educativa e i bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambetta, D. (2018). *Datacrazia. Politica, cura algoritmica e conflitti al tempo dei big data*. Roma: d editore.
- Imperio, A. (2022). *L'educazione al pensiero critico a scuola*. Roma: Armando.
- Ladini, R. (2021). Tra convergenza e divergenza: orientamento politico e fiducia degli italiani verso le istituzioni. *Quaderni di sociologia*, 45(87), 65-88.
- Li Vigni, F. (2020). *Il neoliberismo è il problema del XXI secolo*. Trieste: Asterios.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mariuzzo, A. (Ed.) (2020). *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*. Brescia: Scholé.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Moro, G. (2013). *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*. Roma: Carocci.

- Mottana, P. & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Proietti, F. (Ed.) (2024). *Democrazia e retoriche della crisi*. Roma: Aracne.
- Puglielli, E. (2018). *Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine*. Pisa: ETS.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Serra, T. (2010). *Dissenso e democrazia. La disobbedienza civile*. Roma: Nuova Cultura.
- Valenzano, N. (2021). *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*. Milano: Unicopoli.
- Valletta, J. (2007). *Pensiero critico e azione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Valenzano, N., & Zamengo, F. (2019). The community of philosophical inquiry as a learning context between adults. In B. Merrill, A. Nizinska, A. Galimberti, J. Eneau, E. Sanojca, S. Bezzari (Eds.), *Exploring learning contexts: Implications for access, learning careers and identities* (pp. 187-193). Rennes: University Rennes 2.
- Zoletto, D. (2009). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Raffaello Cortina.



Quale intelligenza (artificiale) per la formazione?

Elisabetta Buono

IIS Brotzu, Quartu Sant'Elena (CA)

elisabetta.buono@liceoscientificoartisticobrotzu.edu.it

RIASSUNTO: Il seguente articolo presenta il ruolo e le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale nel settore educativo; cita il quadro normativo europeo e italiano sull'utilizzo dell'AI. Illustra come l'AI generativa e specifiche web app, possano configurarsi come occasioni di apprendimento a scuola. L'Intelligenza Artificiale viene presentata nelle sue potenzialità per l'istruzione e la formazione, dai metodi di insegnamento e apprendimento, alla valutazione e organizzazione generale delle Istituzioni scolastiche; come potente strumento in grado di supportare il docente nella costruzione di percorsi, nella valutazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

PAROLE-CHIAVE:

Intelligenza Artificiale.
Istruzione. Apprendimento.
Formazione. Normativa.

What AI for Education?

ABSTRACT: The following article presents the role and potential of Artificial Intelligence in education; it mentions the European and Italian regulatory framework on the use of AI. It illustrates how generative AI and specific web apps can be used as learning opportunities in schools. Artificial Intelligence is presented in its potential for education and training, from teaching and learning methods, to the evaluation and general organization of educational institutions; as a powerful tool that can support the teacher in the construction of pathways, evaluation and personalisation of learning paths.

KEYWORDS:

AI. School. Learning.
Education. Law.

1. Quadro normativo europeo

Quando si parla di Intelligenza Artificiale (AI) a scuola, ci si riferisce a sistemi progettati specificamente per l'ambiente educativo. Questo ambito di applicazione delle tecnologie di AI consente di avere strumenti con caratteristiche uniche che consentono di fornire contenuti adatti ai diversi stili cognitivi degli studenti e alle loro specificità, oltre a suggerire feedback personalizzati, assistere gli insegnanti nella valutazione e nel monitoraggio dei progressi, facilitare l'apprendimento collaborativo e interattivo.

L'AI a scuola può essere ottimizzata per sostenere e migliorare il processo educativo, semplificare alcuni aspetti del lavoro dei docenti e delle segreterie, migliorare la proposta formativa.

Tra gli innumerevoli utilizzi:

- tutoraggio personalizzato;
- analisi e restituzione di dati;
- creazione originale di percorsi e di unità di apprendimento;
- supporto per studenti con bisogni educativi speciali.

Data l'importanza dell'argomento, la Commissione Europea si impegna da anni affinché l'AI e le nuove tecnologie siano al servizio dei cittadini, funzionino per le persone, siano sostenibili e affidabili.

L'approccio europeo fa capo a risoluzioni, misure, interventi legislativi e diversi documenti. Tra questi risulta di una certa rilevanza la Comunicazione della Commissione Europea: "L'intelligenza artificiale per l'Europa"¹. Nel documento, troviamo l'appello ad accettare il cambiamento che vedrà la presenza pervasiva dell'Intelligenza Artificiale in tutti i settori della nostra società. Qui si legge:

L'intelligenza artificiale (IA) non è fantascienza: fa già parte delle nostre vite. Che si tratti di utilizzare un assistente personale virtuale per organizzare la nostra giornata lavorativa, viaggiare in un veicolo a guida autonoma o avere un telefono che ci suggerisce le canzoni o i ristoranti che potrebbero piacerci, l'IA è una realtà².

A questo, hanno fatto seguito numerosi interventi della Commissione Europea come gli "Orientamenti etici per un'Intelligenza Artificiale affidabile"³, con l'indicazione dei requisiti per sistemi di AI; il "Libro bianco sull'intelligenza artificiale - Un approccio

¹ Il documento è scaricabile anche in lingua italiana da questo link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0237>

² ibidem

³ Il documento è scaricabile anche in lingua italiana da questo link: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

europeo all'eccellenza e alla fiducia⁴”, con indicazioni per un approccio normativo e di investimento all’IA in Europa; l’“AI Act”⁵, del 2021, proposta di regolamento in linea con la Carta dei diritti fondamentali dell’Unione⁶.

Per quanto riguarda l’Italia, il gruppo di esperti del MISE per l’Intelligenza Artificiale, ha elaborato nel 2020 le “Proposte per una Strategia italiana per l’intelligenza artificiale”⁷, per utilizzo delle tecnologie di IA nell’ambito del Piano Coordinato della Commissione europea emanato nel dicembre 2018⁸; a questo ha fatto seguito nel 2024 la “Strategia Italiana per l’Intelligenza Artificiale 2024-2026”⁹.

Il 12 luglio 2024 è stato finalmente emanato un vero e proprio “Regolamento”¹⁰ che stabilisce norme condivise per l’Intelligenza artificiale nell’Unione Europea, punto di arrivo di un lungo iter, ma anche avvio di un dialogo condiviso tra paesi dell’Unione su un argomento così delicato e cruciale per il futuro della nostra società.

L’Europa è il primo paese al mondo ad aver elaborato una cornice normativa unitaria, un quadro giuridico uniforme per lo sviluppo, l’immissione sul mercato e l’uso di sistemi di intelligenza artificiale, garantendo che questi siano conformi a valori come la democrazia, lo Stato di diritto, la protezione dei diritti fondamentali del cittadino e dell’ambiente.

Il Regolamento nasce da un accordo negoziale tra Consiglio d’Europa e Parlamento europeo e fa parte di un pacchetto di misure per sostenere le start-up e le pubbliche amministrazioni nello sviluppo di un’Intelligenza Artificiale sicura e rispettosa dei valori e delle norme europee. Si applica a tutti i sistemi di AI sviluppati, commercializzati o utilizzati nell’UE, al fine di prevenire la frammentazione del mercato interno¹¹.

Tra gli aspetti più interessanti, il cosiddetto “risk based approach”, con la definizione di quattro categorie di rischio nell’utilizzo dell’Intelligenza Artificiale: inaccettabile; elevato; limitato, minimo o nullo.

⁴ Il documento è scaricabile in lingua italiana da questo link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0065>

⁵ Il documento è scaricabile in lingua italiana da questo link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021PC0206>

⁶ Sul concetto di co-regolamentazione dell’*Artificial Intelligence Act*, si legga l’interessante contributo di Rugani, G. (2021). La “legge sull’intelligenza artificiale” dell’UE come punto di arrivo e di partenza dei processi di co-regolazione. *Osservatorio sulle fonti*, 1

⁷ Il documento è scaricabile da questo link: https://www.mimit.gov.it/images/stories/documenti/Proposte_per_una_Strategia_italiana_AI.pdf

⁸ Il capitolo 4, dal titolo: “L’AI per l’essere umano, tratta anche il tema dell’istruzione e della formazione.

⁹ Il documento è scaricabile da questo link: https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-07/Strategia_italiana_per_l_Intelligenza_artificiale_2024-2026.pdf

¹⁰ Il documento è scaricabile anche in lingua italiana da questo link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32024R1689>

¹¹ Del pacchetto di misure fa parte il “Piano coordinato sull’Intelligenza Artificiale”, aggiornato al 2021, che sollecita alla collaborazione pubblico-privato, agli investimenti per la ricerca e al finanziamento di idee e soluzioni innovative.

A questo proposito, per alcuni ambiti di utilizzo dell'AI nell'istruzione e formazione professionale, nel Regolamento troviamo la definizione di alto rischio:

Tuttavia, i sistemi di IA utilizzati nell'istruzione o nella formazione professionale, in particolare per determinare l'accesso o l'ammissione, per assegnare persone agli istituti o ai programmi di istruzione e formazione professionale a tutti i livelli, per valutare i risultati dell'apprendimento delle persone, per valutare il livello di istruzione adeguato per una persona e influenzare materialmente il livello di istruzione e formazione che le persone riceveranno o a cui potranno avere accesso o per monitorare e rilevare comportamenti vietati degli studenti durante le prove, dovrebbero essere classificati come sistemi di IA ad alto rischio, in quanto possono determinare il percorso d'istruzione e professionale della vita di una persona e quindi può incidere sulla sua capacità di garantire il proprio sostentamento¹².

Nel documento si legge, inoltre, che l'AI dovrebbe essere sviluppata in modo da migliorare il benessere umano fungendo da *strumento al servizio delle persone*, un'Intelligenza Artificiale definita, in questo senso, *antropocentrica*¹³.

Il Regolamento armonizza le norme europee evitando che i singoli Stati membri adottino regolamenti nazionali divergenti che potrebbero ostacolare la libera circolazione dei prodotti e dei servizi basati sull'AI. Vengono stabilite regole per i sistemi di Intelligenza Artificiale che devono rispettare rigorosi requisiti di sicurezza e trasparenza per proteggere la salute, la sicurezza e i diritti fondamentali delle persone. Si richiede che l'uso dell'AI rispetti le normative UE esistenti sulla protezione dei dati: qualsiasi trattamento di dati dovrà essere conforme alle norme già in vigore come il noto GDPR (General Data Protection Regulation), in materia di protezione dei dati personali¹⁴. Da ultimo, il Regolamento stabilisce che l'AI debba essere sviluppata in modo da rispettare i diritti e le libertà fondamentali sanciti dalla Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, evitando qualsiasi discriminazione e garantendo la protezione dell'interesse pubblico.

Sul fronte normativo dedicato all'istruzione e alla formazione, il Digital Education Action Plan 2021-2027¹⁵ è un'importante iniziativa che propone, ancora una volta, una visione comune tra Stati membri per garantire un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa. L'Azione 6, "Linee guida etiche sull'uso

¹² In https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401689 (56)

¹³ Su sfide etiche e dilemmi in ambienti di apprendimento, Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Intelligenza artificiale nell'istruzione: affrontare le sfide etiche negli ambienti K-12. *AI and Ethics*, 2 (4), 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>.

¹⁴ Il documento è scaricabile da questa pagina: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2016.119.01.0001.01.IT&toc=OJ:L:2016:119:TOC

¹⁵ Il documento è disponibile a questo link: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

dell'intelligenza artificiale e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento per gli educatori¹⁶, è interamente dedicata a questo campo di applicazione. Qui leggiamo:

(...) L'intelligenza artificiale ha un grande potenziale per trasformare l'istruzione e la formazione di studenti, insegnanti e personale scolastico. Potrebbe, ad esempio, aiutare a ridurre l'abbandono scolastico precoce, a compensare le difficoltà di apprendimento e a supportare gli insegnanti con un apprendimento differenziato o individualizzato tramite applicazioni di apprendimento linguistico, generatori di testo in voce, tutor AI per studenti e altro ancora¹⁷.

Il Joint Research Centre (JRC, Centro comune di ricerca del programma Horizon Europe), è un servizio della Commissione europea per la scienza e la conoscenza; nel suo recente report del 2023 intitolato "Sui Futuri della Tecnologia nell'Istruzione: Tendenze Emergenti e Implicazioni Politiche¹⁸", fornisce un'attenta riflessione sulla relazione tra progressi tecnologici, pratiche educative, processi e organizzazioni scolastiche. Analizza i potenziali effetti sull'istruzione, effetti che interessano diversi aspetti del settore educativo, dai metodi di insegnamento e apprendimento, alla valutazione e organizzazione generale delle Istituzioni scolastiche.

Stando a quanto riassunto nel report, di cui suggeriamo lettura, l'AI, sempre più utilizzata nell'educazione, migliora l'apprendimento su misura, l'insegnamento e le attività amministrative. Strumenti guidati dall'AI, come i grandi modelli linguistici, sempre più diffusi, consentono modalità di apprendimento personalizzate e ottimizzano la distribuzione dei contenuti educativi.

Il documento sottolinea il potenziale degli strumenti di Intelligenza Artificiale nel rivoluzionare i sistemi di valutazione qualitativa che possono essere adattati ai percorsi di apprendimento individualizzati e migliorare i risultati scolastici. Peraltro, l'integrazione dell'IA nell'educazione solleva anche preoccupazioni di natura etica, in particolare riguardo alla privacy dei dati e ai potenziali bias nelle valutazioni guidate da questo tipo di tecnologie. Il documento invita a una considerazione attenta di queste problematiche per garantire che le applicazioni nell'educazione siano eque per tutti gli studenti. Evidenzia i rischi legati al divario digitale e ai possibili interessi commerciali nel settore educativo¹⁹.

¹⁶ Il documento è disponibile a questo link: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-6?>

¹⁷ Il documento è scaricabile da questa pagina: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>

¹⁸ Il report è scaricabile da questa pagina: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC134308>

¹⁹ A questo riguardo risulta utile la lettura delle Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence, del novembre 2021 dell'UNESCO, il primo standard globale in assoluto sull'etica dell'IA. Questo quadro è stato adottato da tutti i 193 Stati membri ed è scaricabile da questo link:

Le proiezioni degli analisti indicano un aumento degli investimenti globali nei settori dell'AI, intorno ai 200 miliardi di euro nel 2025²⁰.

L'AI come attualmente la conosciamo, caratterizzata da processi decisionali opachi e automatizzati, sarà affiancata e forse sostituita dalla XAI (eXplainable Artificial Intelligence) un'Intelligenza Artificiale oltre l'AI generativa i cui metodi utilizzati nella processazione dei dati saranno trasparenti, comprensibili e controllabili²¹: da “camera nera”, a struttura per alberi decisionali trasparenti e modelli interpretabili (spiegabilità dei dati; spiegabilità del modello)²².

Non possiamo arrestare l'innovazione tecnologica, tantomeno gli investimenti e la competizione tra le grandi imprese commerciali alla ricerca di soluzioni economicamente remunerative. Ci saranno cambiamenti nel mondo del lavoro e, parallelamente alla crescente digitalizzazione, dovremo far fronte alla richiesta di formazione sempre più specialistica nel settore delle nuove tecnologie.

Il mondo dell'istruzione e della formazione dovrà stare al passo. Sarà opportuno che ricercatori, educatori e studenti acquisiscano una conoscenza, quantomeno di base, dell'Intelligenza Artificiale affinché siano in grado di interagire con questa tecnologia in modo costruttivo, critico ed etico e siano capaci di riconoscerne limiti e rischi ma anche di sfruttarne appieno tutte le potenzialità.

Nell'ultima versione del “Digital Competence Framework for Citizens” del 2022, il quadro tassonomico europeo delle competenze digitali per i cittadini, noto anche come DigComp 2.2²³, la sezione dedicata ad esempi di conoscenze, abilità e attitudini in relazione alle competenze digitali, è stata integrata dalle tecnologie emergenti come l'Intelligenza Artificiale: degli oltre 250 esempi applicabili a ciascuna competenza, circa ottanta riguardano proprio l'AI nella vita quotidiana.

Il paragrafo dal titolo “Cittadini che interagiscono con sistemi di AI”, presenta temi, argomenti, alcune domande chiave e relative risposte che potrebbero essere utili per aggiornare programmi di studio e curricula formativi scolastici:

- A. Cosa fanno e cosa non fanno i sistemi di Intelligenza Artificiale?
- B. Come funzionano i sistemi di Intelligenza Artificiale?
- C. Quando si interagisce con i sistemi di Intelligenza Artificiale

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137/PDF/381137eng.pdf.multi>

²⁰ Fonte ANSA:

https://www.ansa.it/osservatorio_intelligenza_artificiale/notizie/approfondimenti/2023/08/16/studio-investimenti-ia-da-200-miliardi-di-dollari-entro-il-2025_291c088b-7d91-4415-b7b1-e688483474b5.html

²¹ Sull'argomento, suggeriamo di leggere le pubblicazioni della Seconda conferenza mondiale sull'Intelligenza Artificiale spiegabile, di Luca Longo, Sebastian Lapuschkin, Christin Seifert (2024), Valletta, Malta, scaricabili da questo link: <https://xaiworldconference.com/2024/published-proceeding/>

²² Sulle “scatole nere” dell'AI e su come indagarne il funzionamento, Moriggi, S., & Pireddu, M. (2024). *L'intelligenza artificiale e i suoi fantasmi. Vivere e pensare con le reti generative*. Trento: Il Margine.

²³ La versione italiana del documento è reperibile nel sito dell'Agenzia per l'Italia Digitale a questo link: https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf

D. Le sfide e l'etica dell'Intelligenza Artificiale

E. Attitudini riguardanti l'azione umana e il controllo.

Il DigComp 2.2 fornisce un quadro di riferimento comune e consolidato per lo sviluppo delle competenze nell'ambito della cittadinanza digitale e rappresenta un punto di partenza interessante per definire e valutare le competenze necessarie anche nel contesto educativo moderno. Copre una vasta gamma di competenze di cittadinanza digitale, dall'alfabetizzazione su informazioni e dati fino alla creazione di contenuti e risoluzione di problemi complessi. Questo lo rende uno strumento completo per preparare studenti e insegnanti alle nuove sfide della tecnologia, verso una cittadinanza responsabile che consenta non solo di sapere come utilizzare strumenti tecnologici sempre più evoluti, ma anche come farlo in modo etico e consapevole.

2. Intelligenza artificiale: opportunità per l'educazione

I campi di applicazione dell'Intelligenza Artificiale a scuola e per la formazione sono, come abbiamo visto, innumerevoli. L'Intelligenza Artificiale generativa, ad esempio, è un tipo di AI che crea nuovi contenuti processando un'enorme quantità di dati²⁴. Applicazioni molto note come ChatGPT di OpenAI²⁵ o Gemini, l'AI di Google²⁶, possono rappresentare dei validi supporti anche nella preparazione e arricchimento delle lezioni²⁷.

La progettazione didattica, la pianificazione ragionata delle attività e dei percorsi da proporre in classe, trova in questi strumenti, come vedremo, degli inaspettati alleati²⁸.

Possiamo chiedere all'AI generativa attraverso chatbot di apprendimento automatico, un piano di lezione secondo alcuni requisiti generali quali: argomento, classe di riferimento, tempo a disposizione, obiettivi da raggiungere, ed avere in pochi secondi la struttura della nostra progettazione. Ovviamente questa costituirà una struttura di base, correggibile e modificabile a seconda delle nostre esigenze. Il passo successivo sarà chiedere esempi di strumenti di verifica e valutazione, per esempio tipologie di test e tabelle valutative con indicatori e descrittori, rappresentazione grafica dei risultati ed eventuali attività di recupero calibrate sulle criticità emerse dalla restituzione dei dati.

²⁴ Sull'utilizzo delle chatbot nella didattica, Badino, M., D'Asaro, A.F., & Pedrazzoli, F. (2024). *Educare all'IA. La sfida didattica dell'Intelligenza Artificiale: ChatGPT e Gemini*. Torino: Sanoma.

²⁵ <https://openai.com/chatgpt/>

²⁶ <https://gemini.google.com/>

²⁷ A proposito di ChatGPT, anche l'UNESCO nel 2023 ha elaborato una guida rapida: ChatGPT-and Artificial Intelligence in higher education, fornendo una panoramica sui possibili utilizzi nella scuola superiore. Il documento è scaricabile a questo link:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>

²⁸ Sull'individualizzazione dei percorsi di apprendimento, sfide e benefici a scuola, Castaneda (2023). Un viaggio fatto con l'intelligenza artificiale nell'istruzione. *Realidad y Reflexión*, (56), 121-136

Chiediamo ancora ai nostri chatbot di declinare l'attività per studenti con bisogni educativi speciali, oppure di stabilire tempistiche differenti, o ancora ritrarle con altri obiettivi di apprendimento o contesti.

Uno dei principali benefici derivanti dall'utilizzo dell'intelligenza artificiale nel campo educativo è la capacità di adattare strumenti e metodi e di implementare le nostre attività in classe anche in modo creativo. Rendiamo più interessanti, motivanti e inclusive le nostre lezioni chiedendo, ad esempio, ai chatbot:

"Suggerisci esperimenti di chimica da fare in classe con materiali poveri sulla chimica di Harry Potter". La risposta di ChatGPT:

"Ecco alcune idee per esperimenti di chimica ispirati alla magia di Harry Potter, utilizzando materiali semplici e facilmente reperibili. Questi esperimenti possono essere svolti in classe per rendere l'apprendimento della chimica più divertente e coinvolgente:

- 1. Pozione Polisucco (Reazione di Gelificazione);*
- 2. Incantesimo di Levicorpus (Soluzione Super Saturata);*
- 3. Fuoco di Draco (Reazione Esotermica con Bicarbonato e Acido Citrico);*
- 4. La Pozione del "Felix Felicis" (Reazione di Schiuma di Elefante);*
- 5. La Sfera di Cristallo (Reazione tra Aceto e Bicarbonato)".*

Di ogni esperimento, il chatbot fornisce lista dei materiali occorrenti e il procedimento da realizzare in aula.

Spostiamoci sul versante delle discipline storiche e chiediamo, stavolta a Gemini:

"Puoi ideare un gioco di ruolo da fare in una classe terza superiore sulla nascita dei Comuni e delle Signorie. Gli alunni, giocando, dovranno dimostrare di conoscere l'argomento".

Gemini ci propone diversi giochi di ruolo, riportiamo il primo:

"Proposta 1: Assemblea Comunale

Obiettivo: Simulare una riunione del consiglio comunale, dove i ragazzi dovranno prendere decisioni importanti per la città, tenendo conto delle diverse fazioni (guelfi, ghibellini, mercanti, artigiani, ecc.) e delle sfide del tempo (invasioni, carestie, ecc.).

Ruoli:

Consiglieri comunali: Rappresentano le diverse fazioni e devono difendere i loro interessi.

Podestà: Presiede l'assemblea e ha il compito di mantenere l'ordine.

Cronista: Documenta le decisioni prese e le discussioni.

Sviluppo:

Ogni gruppo di studenti riceve un ruolo e una scheda con le caratteristiche della propria fazione.

Il podestà presenta un problema (es: un'invasione, una carestia, una rivolta popolare).

I consiglieri discutono e propongono soluzioni, cercando di convincere gli altri della validità delle loro idee.

Il cronista annota le decisioni prese e le conseguenze che ne derivano".

Grazie all'intelligenza artificiale, i docenti possono diversificare le proprie lezioni con materiali e proposte rispondenti ai bisogni formativi dei propri alunni permettendo loro

di apprendere in modo efficace e gratificante, offrendo un supporto mirato in tempo reale. Questa personalizzazione aiuta gli studenti ad acquisire le competenze necessarie e favorisce un apprendimento su misura.

Chiediamo alla nostra AI generativa di integrare la progettazione con attività pratiche o di attualizzare l'argomento proposto, ci verranno forniti innumerevoli esempi.

Possiamo chiedere di creare un percorso secondo certe impostazioni metodologiche, per esempio con taglio laboratoriale o euristico, seguendo l'approccio costruttivista delle 5E (Engage, Explore, Explain, Extend, Evaluate)²⁹, dell'apprendimento socio emotivo (SEL), dell'investigazione e della ricerca (Inquire, IBL/IBSE) e così via, o ancora suggerire attività interdisciplinari partendo da obiettivi comuni.

Esistono piattaforme specificamente dedicate alla progettazione didattica. La più nota è Magic School³⁰, una piattaforma statunitense che nasce con l'obiettivo dichiarato di sostenere i docenti e di alleggerire il loro carico di lavoro³¹. La piattaforma presenta al suo interno una grande quantità di tool e potenzialità, dalla pianificazione di schede basate sui principi dell'UDL (Universal Design for Learning), al generatore di rubriche valutative, dalla produzione di piani di lezione, alla didattica ludica. Le richieste possono essere perfezionate specificando il grado di scolarità e gli obiettivi formativi che si intendono raggiungere.

Al netto delle necessarie revisioni e controllo da parte del docente, strumenti di questo tipo rappresentano una straordinaria novità e un indubbio aiuto. Inutile dire che alla base di tutto deve esserci la preparazione e il costante aggiornamento degli insegnanti che sapranno padroneggiare gli strumenti e conosceranno le metodologie³².

Esiste una categoria di applicazioni che consente di creare chatbot personalizzati virtuali in grado di rispondere e interagire con gli studenti. Ci riferiamo ad applicativi come Character.AI³³, Mizou³⁴ o SynVision AI³⁵ con cui realizzare agenti di dialogo costruiti su algoritmi addestrati per la conversazione: personaggi storici, immaginari, creati dalla fantasia dell'utente, addestrati da risposte-tipo, utilizzando modelli di linguaggio neurale.

La piattaforma Mizou è tra le più utilizzate anche perché nata per scopi esclusivamente didattici. Partendo da obiettivi di apprendimento e livello scolastico di riferimento che potrebbero essere: apprendere la lingua inglese-classe quinta, propone

²⁹ Bybee, R. (2016). *The BSCS 5E Instructional Model: Creating Teachable Moments*. Richmond: NSTA Press

³⁰ <https://www.magicschool.ai/>

³¹ Altre note piattaforme sono raggiungibili a questi link: <https://web.diffit.me/>;

<https://www.eduaide.ai/>; <https://schemely.app/>; <https://to-teach.ai/>

³² Sulle sfide e sulle opportunità nell'istruzione presentate dall'Intelligenza Artificiale, si legga l'esauriva pubblicazione del 2021 dell'UNESCO dal titolo: AI and Education: Guidance for Policy-Makers, visibile a questo link: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/210289eng.pdf>

³³ <https://character.ai/>

³⁴ <https://mizou.com/>

³⁵ <https://synvision.ai/>

esercizi di conversazione online con un chatbot, sfida a quiz sul lessico della lingua inglese o esercizi interattivi di grammatica. L'insegnante può monitorare le attività degli alunni e fornire supporto. Il chatbot potrà essere personalizzato: avere un nome, un'immagine che lo rappresenti e, abilitando l'audio, gli studenti possono direttamente conversare in inglese e registrare la conversazione, una funzionalità davvero utile per esercitarsi nella lingua parlata. E se anche le risposte dei chatbot non saranno sempre corrette o adeguate (capita di frequente che ci siano allucinazioni, risposte inventate o infondate³⁶), questo fornirà l'occasione per chiedere agli studenti di trovare gli errori e quindi di avere un approccio attivo e ragionato su quanto proposto.

Nel ricco e variegato panorama di tool e web app che utilizzano l'AI, ne esistono di specifici per studenti delle classi inferiori e per l'inclusione. Vediamone alcuni esempi.

Gooly for Kids è un chatbot con cui si interagisce con il motore di intelligenza artificiale GPT 3.5 sia attraverso chat testuale che conversando a voce; è destinato ai più piccoli e, in ottica inclusiva, adatto alle neuro divergenze.

“Ciao, cosa vuoi imparare oggi?”

“Digita la tua domanda su qualcosa che vuoi sapere o selezionane una per saperne di più”.

Gooly for Kids è un'interfaccia che consente ai bambini, guidati da domande di accompagnamento e con la supervisione dell'insegnante, di dialogare con il chatbot in modo semplice e adatto al loro linguaggio. È possibile, inoltre, attivare il microfono e parlare in modo naturale con l'IA, nonché ascoltare la voce preimpostata.

Goblin.tools³⁷ è una raccolta di semplici strumenti concepiti principalmente per aiutare le persone con disabilità cognitive a svolgere compiti che trovano difficili o gravosi, tra questi, il Magic To Do, uno strumento molto interessante che permette di pianificare una consegna, per esempio una ricerca, la quale viene scomposta in step (ulteriormente scomponibili in sotto-compiti) attraverso cui sarà realizzata e di cui viene data una stima in termini di tempo da dedicare. La strategia della task analysis cognitiva, o analisi di un compito complesso, e della sua suddivisione in compiti più semplici, appartiene alle tecniche di insegnamento della didattica speciale; permette di esplicitare processi cognitivi, strategie e procedure per sostenere gli studenti attraverso una successione di obiettivi raggiungibili. Vediamo altri suggerimenti.

Pensiamo di proporre alla classe una breve animazione realizzata dall'AI generativa (esistono specifiche app che creano video di alta qualità in pochi secondi), o delle immagini da prompt. Come sfruttare questa suggestione in classe?

Ebbene, il video o l'immagine che sia, rappresenterà per gli studenti un utile stimolo motivante. Alla classe potremmo chiedere, partendo da quello stimolo, di ideare un

³⁶ Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62

³⁷ <https://goblin.tools/>

racconto, scrivere l'incipit, disegnare tavole, caratterizzare i personaggi, creare lo storyboard e la sceneggiatura, oppure creare racconti a bivi, realizzare book trailer, cortometraggi originali o escape room. Lo spunto iniziale, l'innescò, sarà funzionale ad una o più consegne che consentiranno di mettere a punto una didattica differenziata e per competenze.

Tra i tanti campi di applicazione dell'AI a scuola, citiamo, inoltre, la produzione di mappe tematiche, la rielaborazione e semplificazione di contenuti per studenti con bisogni educativi speciali, la traduzione automatica per studenti non madrelingua, gli assistenti vocali, le app per la lettura di testi scritti o trascrizione dei contenuti da immagini, le simulazioni in realtà aumentata o virtuale in ambienti di apprendimento immersivi, l'accesso alle informazioni attraverso motori di ricerca intelligenti che migliorano le ricerche attraverso filtri in grado di leggere le intenzioni dell'utente e il contesto.

Potremmo continuare, consapevoli che gli ambiti di applicazione dell'AI sono in veloce e costante aumento³⁸.

L'AI può, quindi, creare occasioni di apprendimento? Riteniamo di sì. Sta all'insegnante cogliere le opportunità offerte dall'innovazione digitale e guidare gli studenti in modo attento, educandoli ad un uso responsabile e non improprio delle tecnologie³⁹. Nonostante le incredibili potenzialità cui abbiamo fatto cenno, dovrà esserci una grande cautela⁴⁰. Le sfide, come abbiamo visto anche da un punto di vista legislativo, riguardano questioni etiche, possibili rischi, incognite riguardanti l'utilizzo dell'AI, e ci riferiamo a dati distorti, algoritmi addestrati su pregiudizi, o, come detto, la raccolta, gestione e protezione dei dati dei nostri studenti⁴¹.

Una adeguata formazione di insegnanti ed educatori per l'utilizzo delle tecnologie in generale e dell'AI in modo particolare, consentirà di svecchiare curricula scolastici e ripensare la didattica senza mai perdere di vista l'individuo, con i suoi bisogni, le sue necessità, i suoi diritti⁴².

³⁸ Sull'impatto delle tecnologie emergenti sull'istruzione e su ipotetici scenari futuri, Tuomi, I., Cachia, R. and Villar-Onrubia, D. (2023). *On the Futures of Technology in Education: Emerging Trends and Policy Implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

³⁹ Su una prospettiva consapevole nel contesto della rivoluzione digitale in atto e sulle competenze digitali necessarie, si legga: Leonardi, P., & Neeley, T. (2023). *I digital mindset. Che cosa serve davvero in un mondo di dati, algoritmi e intelligenza artificiale*. Milano: FrancoAngeli

⁴⁰ Sugli usi cattivi dell'IA, si veda Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.

⁴¹ Cuomo, S., Ranieri, M., & Biagini, G. (2024). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci

⁴² Su quest'ultimo aspetto, si legga l'articolo di Daniela Di Donato, "Prove tecniche di AI a scuola: come integrarla nel nostro sistema educativo", visibile a questo link: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/prove-tecniche-di-ai-a-scuola-come-integrarla-nel-nostro-sistema-educativo/>

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Intelligenza artificiale nell'istruzione: affrontare le sfide etiche negli ambienti K-12. *AI and Ethics*, 2 (4), 431-440.
- Badino, M., D'Asaro, A.F., & Pedrazzoli, F. (2024). *Educare all'IA. La sfida didattica dell'Intelligenza Artificiale: ChatGPT e Gemini*. Torino: Sanoma.
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62.
- Bybee, R. (2016). *The BSCS 5E Instructional Model: Creating Teachable Moments*. Richmond: NSTA Press.
- Castaneda (2023). Un viaggio fatto con l'intelligenza artificiale nell'istruzione. *Realidad y Reflexión*, (56), 121-136.
- Cuomo, S., Ranieri, M., & Biagini, G. (2024). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Leonardi, P., & Neeley, T. (2023). *I digital mindset. Che cosa serve davvero in un mondo di dati, algoritmi e intelligenza artificiale*. Milano: FrancoAngeli.
- Longo, L., Lapuschkin S., Seifert C. (2024), Explainable Artificial Intelligence (Part 1-2-3-4), Valletta, Malta, link: <https://xaiworldconference.com/2024/published-proceeding/>
- Moriggi, S., & Pireddu, M. (2024). *L'intelligenza artificiale e i suoi fantasmi. Vivere e pensare con le reti generative*. Trento: Il Margine.
- Rugani, G. (2021). La "legge sull'intelligenza artificiale" dell'UE come punto di arrivo e di partenza dei processi di co-regolazione. *Osservatorio sulle fonti*, 1.
- Tuomi, I., Cachia, R. and Villar-Onrubia, D. (2023). *On the Futures of Technology in Education: Emerging Trends and Policy Implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

RISORSE WEB

AGID-Agenzia per l'Italia Digitale. Strategia italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026
https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-07/Strategia_italiana_per_l_Intelligenza_artificiale_2024-2026.pdf

ANSA. Studio, investimenti IA da 200 miliardi di dollari entro il 2025.
https://www.ansa.it/osservatorio_intelligenza_artificiale/notizie/approfondimenti/2023/08/16/studio-investimenti-ia-da-200-miliardi-di-dollari-entro-il-2025_291c088b-7d91-4415-b7b1-e688483474b5.html

Commissione europea. L'Intelligenza Artificiale per l'Europa {SWD(2018) 137 final}:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0237>

Commissione europea. Orientamenti etici per una IA affidabile.

<https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

Commissione europea. Libro Bianco sull'intelligenza artificiale - Un approccio europeo all'eccellenza e alla fiducia.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0065>

Commissione europea. Proposta di regolamento del Parlamento Europeo e del Consiglio che stabilisce regole armonizzate sull'intelligenza artificiale (legge sull'intelligenza artificiale) e modifica alcuni atti legislativi dell'Unione.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021PC0206>

Commissione europea. Digital Education Action Plan (2021-2027)

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

Commissione europea. Digital Education Action Plan (2021-2027). Action 6

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-6>

Commissione europea. On the Futures of Technology in Education: Emerging Trends and Policy Implications.

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC134308>

Commissione europea. Joint Research Centre (JRC). DigComp 2.2 Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini.

https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf

Ministero dello Sviluppo Economico-MISE. Proposte per una Strategia italiana per l'intelligenza artificiale.

https://www.mimit.gov.it/images/stories/documenti/Proposte_per_una_Strategia_italiana_A_L.pdf

UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence Adopted on 23 November 2021.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137/PDF/381137eng.pdf.multi>

UNESCO. Digital Library. ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>

UNESCO. AI and education Guidance for policymakers.

<https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/210289eng.pdf>

Unione Europea. Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 13 giugno 2024.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401689

Unione Europea. Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2016.119.01.0001.01.ITA&toc=OJ:L:2016:119:TOC

Unione Europea. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>



Pedagogia e complessità: spunti di riflessione

Michele Zedda

Università di Cagliari

mzedda@unica.it

RIASSUNTO: La complessità caratterizza a fondo sia la pedagogia, sia l'educazione. Davanti alla complessità c'è sempre il rischio di riduzionismi e semplificazioni. Sono perciò necessari nuovi studi sulla complessità per difendere la pedagogia umanistica. Anche la società è sempre più dinamica, mutevole e imprevedibile, per cui occorre educare i giovani alla complessità, cioè ad acquisire un pensiero aperto, critico e sistemico, capace di difendere i diritti dell'uomo e i valori della democrazia.

PAROLE-CHIAVE:

Complessità. Educazione.
Pedagogia. Semplificazione.
Sfida.

Education and Complexity: Some Reflections

ABSTRACT: Complexity deeply characterizes both pedagogy and education. In front of complexity there is always the risk of reductions and simplifications. New studies about complexity are so necessary in order to defend humanistic pedagogy. Society also is more and more dynamic, changeable and unpredictable, so it's necessary to educate young people to complexity, that's to acquire an open, critic and systemic thought, able to defend human rights and values of democracy.

KEYWORDS:

Complexity. Pedagogy.
Education. Simplification.
Challenge.

1. Introduzione

Un carattere distintivo del sapere pedagogico è senz'altro la complessità, benché non sia certo l'unico, essendovi anche la storicità, la poieticità, l'antinomicità, la problematicità, la conflittualità e, non ultima, la confusione identitaria. Va segnalato come oggi la complessità qualifichi *tutti* i saperi e sia da intendere, perciò, come un "neo-paradigma" necessario per poterli pensare. Più studi hanno esaminato la complessità della pedagogia, per rilevarne l'entità, capire come gestirla, assumerla come sfida ed evitare l'abbraccio dei riduzionismi, sempre pronti a semplificare a scapito della riflessione critica. Svolti da qualche decennio, gli studi sulla complessità sono sempre attuali, sullo sfondo di una società ogni giorno più articolata.

A grandi linee, la pedagogia è segnata da questo carattere per tre motivi. Anzitutto, per la sua natura di sapere plurale, composito, con molte tensioni interne che la vivificano e la rendono tormentata. Ma la complessità è dovuta anche al suo oggetto di studio, l'educazione, una realtà multiforme e vastissima, non semplice né lineare, densa di variabili e di casualità, quindi tutt'altro che prevedibile. Ancora, la pedagogia è complessa per via del contesto, cioè l'odierna società, in vorticoso trasformazione, di difficile lettura, segnata da continue novità.

La presente disamina prende spunto da studi teorici e metateorici svolti quando l'argomento era molto *à la page* nel dibattito pedagogico. Dopo averne richiamato alcuni punti nodali, se ne segnerà l'attualità, dovuta sia alla messa in guardia dal riduzionismo, sia alla necessità di cogliere le sfide note su questo terreno. Rispetto al passato, i problemi dell'educazione sono senz'altro più numerosi, per via della crescente complessità culturale, sociale e tecnologica. Non si può, quindi, non rilanciare questo tema, per valorizzare la pedagogia umanistica e difenderla da semplificazioni e suggestioni scientifiche. Allo stesso tempo, è importante pensare l'educazione alla complessità.

2. Un sapere complesso

Sulla complessità quale carattere distintivo non vi è alcun dubbio. Nel lucido, circostanziato esame del *congegno* della pedagogia, Franco Cambi ha definito quest'ultima come

Un fascio assai articolato di discorsi, tra loro fortemente eterogenei. Essa raccoglie discorsi tecnici e pratici, scientifici e filosofici, normativi e descrittivi, presentando un volto di

confusione “endemica”. Questo pluralismo interno non è però accidentale, anzi si delinea come costitutivo (Cambi, 1986, p. 12).

Questa condizione la espone ai riduzionismi, che offrono formule solo in apparenza risolutive. Un rischio molto attuale, che induce a tenere ben vivo questo dibattito. Anche per Remo Fornaca (1991) è necessaria una riflessione che nasca «dall'avvertita coscienza del coacervo di fatti, elementi, problemi, situazioni, forze, fenomeni, soggetti, interessi ecc., che contraddistinguono la vita sociale e, di conseguenza, i problemi educativi» (p. 53); a ogni modo, bisogna andare oltre e «prestare adeguata attenzione alla complessità delle dinamiche culturali nei loro aspetti informali e formali» (ibidem). Dunque, si è davanti a una questione sempre attuale, che merita un'attenta riflessione, in quanto il destino della pedagogia, quale sapere umanistico, critico e problematico, si gioca anche affrontando questo tema.

Anzitutto, una prima evidenza è data dalla storia della pedagogia. Nel corso dei secoli, è stata ideata una moltitudine di approcci teorici, nonché di metodi e didattiche. Questa varietà indica una pedagogia quanto mai eterogenea, piena di tensioni e conflitti, i quali, pur essendo motivo di ricchezza culturale, hanno frenato il farsi di un sapere più integrato e condiviso. Non solo. La pedagogia è stata *in primis* un ambito filosofico, cioè una riflessione di cifra assiologica, teleologica e deontologica, come comprovano le teorie dei tanti filosofi che hanno pensato l'educazione. È il caso di Socrate, Sant'Agostino, Locke, Rousseau, Gentile e Dewey, per citare alcuni dei più grandi. Ma la pedagogia è stata condizionata a fondo, negli ultimi secoli, anche dalla Scienza e dal metodo sperimentale, sicché questo sapere è sia filosofico, sia scientifico, ciò che crea una convivenza non facile da gestire, foriera di problematicità e crisi d'identità. Ancora, la pedagogia è, al contempo, teorica e pratica, in quanto la riflessione sui problemi educativi non è a sé stante, ma finalizzata all'azione; dunque, l'essere insieme teorica e pratica è un'altra causa di complessità e di complicità identitaria.

A ben vedere, nella pedagogia confluiscono teorie provenienti da più aree culturali, come filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, igiene, economia, scienze politiche; motivo, anche questo, di complicazione capace di creare problemi di confine, di autonomia, di coordinazione e gestione delle altrui teorizzazioni. Non è casuale che la pedagogia sia eterogenea anche nel suo linguaggio; a ben esaminare, infatti, utilizza il linguaggio filosofico, quello scientifico e quello “comune”, a conferma di un sapere epistemicamente non omogeneo. Non è tutto. La pedagogia è condizionata a fondo dall'ideologia (Broccoli, 1975), cioè da visioni dell'uomo e del mondo che curvano il teorizzare verso dati modelli di società. Non meno influente è l'utopia, ben presente nel pensiero pedagogico (Metelli Di Lallo, 1967), col suo suggerire mete ideali e ventilare un educare futuro più efficace, più diffuso, di più alta qualità. Per di più,

questo sapere contiene un ampio ventaglio di sezioni: oltre alla pedagogia “generale”, vi è la comparata, la speciale, la sperimentale, quella per adulti; e si può continuare con la filosofia dell’educazione, la didattica, la metodologia, la docimologia oltreché le varie storie (della pedagogia, dell’educazione, della scuola e dell’infanzia). Quanto basta, insomma, per delineare un sapere tutt’altro che unitario.

3. Ulteriore complessità

Alla luce del quadro descritto, si è dunque davanti a un sapere molto ampio, variegato e conflittuale al suo interno, dallo status disciplinare “debole”, e che, nella sua ricerca di identità, può giovare del fatto di assumere il paradigma della complessità. Cambi (1991) ha parlato di «ipercomplessità» come elemento strutturale, come «connotato di base del sapere pedagogico, costante, irriducibile e individuante» (p. 128) nonché come connotato “specifico-tipizzante” (p. 129). A ragione, si può quindi affermare che questo carattere è naturale, costitutivo, intrinseco, e qualifica a pieno la pedagogia; insomma, è un’evidenza che non lascia spazio al dubbio. Secondo Cambi, per affrontare la complessità, è il modello critico-ermeneutico a fornire la prospettiva più promettente, in quanto unisce all’indagine analitica «anche quella di tipo ermeneutico, cioè la capacità di riconoscere il senso di quel sapere e di permettere così un metac controllo della sua specifica complessità» (p. 131).

A ben vedere, la complessità è anche dell’oggetto di studio, l’educazione, e ciò si riflette dialetticamente sulla stessa pedagogia, aumentandone lo sforzo critico. Quello dell’educare è un universo così ampio, multiforme, dinamico e soggetto a un’infinità di variabili, da rendere arduo qualsiasi tentativo di razionalizzazione. Nel giudizio di Sergio De Giacinto (1977), la teoria pedagogica incontra molte più difficoltà «in quanto fondata sulla complessità dell’educazione»; cosicché viene da chiedersi: «Quale speranza può esistere di costruire una pedagogia difendibile se il suo oggetto è straordinariamente ricco di variabili, e ciascuna ha molti punti di vista con cui essere esaminata?» (p. 16); inoltre, nel valutare i limiti della pedagogia, De Giacinto rileva la sensazione di molti studiosi, cioè «che l’evento educativo è troppo complesso, geniale e creativo per sottostare in qualche modo ai vincoli di un discorso razionalmente rigoroso» (p. 261). Ciò non deve generare scetticismo, né arrendevolezza, fermo restando che la complessità è un serio limite al teorizzare pedagogico.

Nel suo approccio metateorico e volto a chiarificare, anche Wolfgang Brezinka si è imbattuto nella complessità dell’educazione e ha segnalato, in particolare, le derivanti difficoltà di natura esplicativa: «Le spiegazioni di fenomeni tanto complessi come quelli che si presentano in campi educativi, altro non possono essere che incomplete»

(Brezinka, 1980, p. 172); difatti, «per poter spiegare processi complessi, non basta affatto una sola legge, ma sarebbero necessarie molte leggi» (ibidem); sicché è impossibile descrivere e spiegare l'educazione con esaustività. Dunque la pedagogia, già di per sé complessa, riceve ulteriore complessità dal suo tema di studio.

4. Una complessità globale

A complicare il quadro, è anche il contesto entro cui la pedagogia si trova a teorizzare. È noto come l'odierna società sia ogni giorno più dinamica, più veloce, più complicata, segnata da continue novità; una situazione, questa, che solleva un'altra questione educativa, cioè il suo creare ansia, angoscia, disorientamento, a ogni età e in tutte le fasce sociali (Benasayag & Schmit, 2013). Lo stravolgimento degli assetti tradizionali è da ricondurre a un mondo sempre più multietnico e multiculturale, alla globalizzazione, alla finanziarizzazione dell'economia, alla frantumazione e all'iperspecializzazione dei saperi, al vorticoso avanzare delle tecnologie, alla digitalizzazione nonché all'intelligenza artificiale. Davanti alle tante emergenze di una realtà sempre *in fieri*, sempre più "liquida" (Bauman, 2006) e solo in parte prevedibile, la pedagogia è impegnata in un grande sforzo di lettura, di interpretazione, di metacognizione e di riorganizzazione. La sua tensione è tanto critica quanto autocritica, dovendo non solo comprendere i nuovi scenari per dare adeguate risposte formative, ma anche ripensare sé stessa, rivedere le sue logiche e i suoi approcci di comprensione. La sfida della complessità richiede dunque un approccio non riduzionistico, bensì "sistemico" e disposto al pluralismo metodologico.

Un esempio di nuova emergenza è l'istruzione scolastica sempre più legata all'informatica e alle nuove tecnologie, il cui imporsi, quanto mai veloce e pervasivo, prefigura scenari inediti, complessi e problematici. Questo fenomeno, peraltro, va oltre l'istruzione, coinvolgendo tutti i settori del quotidiano, della comunicazione e della cultura. Dinanzi a ciò, la pedagogia deve riflettere a fondo, per ben gestire il mutamento in atto ed evitare, per quanto possibile, che la tecnologia prenda il sopravvento sulla riflessione critica e il suo porre al centro l'essere umano e i suoi valori inalienabili. La pedagogia, perciò, deve tenere alta la guardia e difendere la sua cifra umanistica dalle sirene della tecnica. Davanti alle novità, è necessario un approccio aperto, critico, problematico, capace di cogliere quanto vi è in esse di valido, ma senza mai perdere di vista i valori dell'*humanitas*. Nel riflettere sulle tecnologie dell'istruzione, Pierluigi Malavasi (2020) rileva come, di là dalla loro mitizzazione, sia necessario «considerare in che modo queste ultime retroagiscano sui set cognitivi umani e possano contribuire all'esercizio della responsabilità educativa nella costruzione della convivenza

democratica» (p. 129). È un esempio, questo, di approccio pedagogico che vaglia criticamente le novità.

Non meno problematica è la potenza di Internet, questo straordinario *mare magnum* i cui contenuti, non di rado caratterizzati da trivialità, sono sottoposti solo in parte a vigilanza; del resto, si tratta di una realtà anarchica, che spesso disinforma, offusca la verità, frantuma e appiattisce la cultura, abbassandone il livello di qualità. Per di più, siti come Wikipedia, pur recando vantaggi allo studente, possono creare confusione tra esperti e dilettanti. Tutto ciò solleva non poche obiezioni etiche e culturali (Kenn, 2008). Dunque, l'informatica e le nuove tecnologie costituiscono, per l'educazione, una sfida ricca di possibilità ma anche di problemi; una sfida da raccogliere con competenza e onestà intellettuale e tenendo in conto le nuove esigenze formative nonché il mutato scenario delle opportunità lavorative. A ogni modo, l'esempio dell'informatica mostra come le novità apportino al sapere pedagogico un notevole *plus* di complessità.

5. Educazione e complessità

Nel pensare l'educazione attuale, la complessità è una nozione centrale, sia per il suo potenziale formativo, sia per il finalizzare a sé l'educazione. Da un lato, la complessità è un fattore di educazione; dall'altro, la pedagogia deve pensare l'educare alla complessità.

A ben vedere, l'immagine della realtà subisce un cambiamento e, per dirla ancora con Cambi, la visione/concezione della realtà «si è fatta più complessa: si è articolata in livelli (o sfere ontologiche), si è mostrata come strutturata *sul* e regolata *dal* cambiamento, si è decantata nelle interrelazioni, sia essa realtà naturale o umana» (Cambi & Piscitelli, 2005, p. 31); inoltre, dal momento che il paradigma della complessità sta oggi «dentro la società, dentro i saperi, dentro le coscienze», lo si può certo definire un «paradigma pedagogico: di formazione dell'io, della sua mente, ma anche della cultura e delle società attuali» (p. 32); dunque, la pedagogia deve pensare «la condizione formativa del presente, che è contrassegnata proprio dalla complessità» (ibidem). Queste parole indicano una direzione di studio senz'altro necessario, con più ricadute di tipo formativo, sociale, etico ed epistemologico.

Davanti a una realtà sempre più complessa, è da pensare un'educazione la più adeguata. Anzitutto, va criticata l'attuale impostazione scolastica, in quanto punta a conoscenze definitive e promuove un approccio conoscitivo per lo più analitico, che riduce, isola, separa, quantifica e razionalizza. Vale la pena riferire come Edgar Morin stigmatizza il nostro sistema educativo e la sua inadeguatezza. Questo sistema, infatti, è la causa della «incapacità di riconoscere, trattare e pensare la complessità» (Morin,

2022, p. 27); inoltre, «ci insegna a convalidare ogni percezione, ogni descrizione, ogni spiegazione in base alla chiarezza e alla distinzione» (ibidem); per di più, questo sistema è inefficace perché «disgiunge e compartimenta i saperi, rendendo sempre più difficile la loro contestualizzazione» (p. 28). Morin lamenta che le nostre scuole educano a «una iper-semplificazione, che scarta tutto ciò che non rientra nello schema della riduzione, del determinismo, della decontestualizzazione» (p. 29). Le materie d'insegnamento e l'intera didattica promuovono un'intelligenza che non coglie l'insieme, in quanto è «compartimentata, meccanicista, disgiuntiva, riduzionista» e quindi, «spezza la complessità del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, separa ciò che è collegato, unidimensionalizza il multidimensionale» (p. 31). Giorno dopo giorno, nello studente si struttura una *forma mentis* inidonea a pensare e a interpretare la complessità; infatti, il nostro sistema formativo promuove un pensiero analitico, educato a separare «l'oggetto dall'ambiente, l'ordine dal disordine, le discipline all'interno delle scienze, e la scienza dalla filosofia» (p. 38). La complessità è perciò una sfida pedagogica da affrontare con responsabilità, dinanzi a un mondo nuovo e in rapido mutamento. Morin suggerisce di educare i giovani a un pensiero «che colleghi»; una necessità, questa, ogni giorno più grande «sia perché i problemi sono sempre più interdipendenti e sempre più globali, sia perché noi soffriamo sempre più dell'eccesso di parcellizzazione e di compartimentazione dei saperi» (p. 74). Del tutto condivisibili, queste parole segnalano l'urgenza di una radicale alternativa teorica e, dunque, di rivedere l'impostazione del sistema scolastico nonché i contenuti delle singole materie. È una sfida, questa, dall'esito incerto, ma decisiva per il futuro di una società democratica, nella quale i cittadini devono saper valutare le novità e il cambiamento con cognizione di causa. Quindi, la finalità dell'educazione deve essere una *forma mentis* atta a pensare e a leggere la complessità.

Per concludere, il sapere pedagogico non solo deve fare i conti con questo cruciale tema, ma deve anche studiare le modalità didattiche più efficaci per educare a un pensiero aperto, dialettico, sistemico, capace di collegare, contestualizzare, leggere un mondo divenuto quanto mai fluido e molteplice. Ne segue l'auspicio a tenere sempre vivi gli studi sulla complessità quale cifra dei problemi educativi, così da tutelare la pedagogia umanistica e l'ideologia democratica dai nuovi riduzionismi e dalle suggestioni scientifiche del terzo millennio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin, G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (eds.) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Brezinka, W. (1980). *Metateoria dell'educazione*. Roma: Armando.
- Brezinka, W. (1995). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- Broccoli, A. (1975). *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Callari Galli, M., Cambi, F. & Ceruti, M. (2003) *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: CLUEB.
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F., & Piscitelli, M. (eds.) (2005). *Complessità e narrazione*. Roma: Armando.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.
- De Mennato, P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione*. Roma: Armando.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2022). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Kenn, A. (2009) *Dilettanti.com*. Milano: De Agostini.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Metelli Di Lallo, C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (1999) *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- Morin, E. (2022). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato*. Milano: Guerini & Associati.
- Rifkin, J. (2000). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Milano: Mondadori.

SEZIONE

SECTION

Educare nella/alla complessità



Edizione di Olbia





Masala, A. (2024). Cogliere la complessità attraverso un approccio “semplesso”. Il contributo del dialogo filosofico. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1-Supplemento), 59-64. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *Grasping Complexity through a “Simplex” Approach. The Contribution of Philosophical Dialogue*

Cogliere la complessità attraverso un approccio “semplesso”. Il contributo del dialogo filosofico

Anna Masala

IIS De Sanctis-Deledda, Cagliari,

anna.masala@desanctisdeledda.edu.it

RIASSUNTO: Il passaggio dal paradigma della linearità al paradigma della complessità continua ad interrogarci. Le scienze umane ci portano ad osservare come gli organismi viventi si rapportino all’ambiente gestendo mondi complessi, attraverso un approccio “semplesso”. Se si tenta un passaggio dal singolo organismo a sistemi di organismi, i principi della semplicità possono essere riscontrati e osservati in particolari situazioni. I gruppi che praticano il dialogo filosofico possono essere un esempio di sistema/organismo con approccio “semplesso”.

PAROLE-CHIAVE:

Complessità. Semplicità.
Scienze Umane. Mente Estesa.
Dialogo Filosofico.

Grasping Complexity through a “Simplex” Approach: The Contribution of Philosophical Dialogue

ABSTRACT: The transition from the paradigm of linearity to the paradigm of complexity continues to question us. The human sciences lead us to observe how living organisms relate to the environment by managing complex worlds through a “simplicity” approach. If we transition from the single organism to systems of organisms is attempted, the principles of simplicity can be found and observed in particular situations. Groups that practice philosophical dialogue can be an example of a system/organism with a “simple” approach.

KEYWORDS:

Complexity. Simplicity.
Human Sciences. Extended
Mind. Philosophical Dialogue.

1. Il divario tra teoria e prassi

Il tema scelto per il Festival del Dialogo Filosofico 2024 ci porta a riflettere su un termine abusato nella comunicazione contemporanea, “la complessità”. Un tema che, comunque, ci obbliga ancora ad una riflessione sulle possibili risposte che il mondo dell’educazione deve dare ai bambini e ai giovani, intercettando il loro *naturale* modo di cogliere e gestire la complessità. Negli ultimi decenni della nostra storia, contributi teorici provenienti da diversi ambiti disciplinari hanno spostato la riflessione dal paradigma della *linearità* verso il paradigma della *complessità*. Grazie alla Teoria generale dei sistemi (Bertalanffy, 1968), che considera il mondo non come un complesso caotico di elementi giustapposti, governato dalla legge della causalità lineare, ma come un organismo dotato di principi e leggi coinvolgenti la totalità delle sue componenti costitutive, il pensiero contemporaneo è uscito dai parametri di una lettura lineare degli eventi, dei fenomeni, e del pensiero stesso, per avventurarsi in quella che Morin (2011) chiamerà “La sfida della complessità”. La sfida della complessità richiede di trasformare le informazioni in conoscenza, e la conoscenza in sapienza, armonizzando le conoscenze e conferendo loro orizzonti di senso, come già teorizzato da Comenio nel ‘600:

[...] l’universale armonia ovvero la concordanza e il consenso di tutte le cose con tutte le cose. Infatti non si dovranno qui ammucchiare alla rinfusa le osservazioni tramandate qua e là intorno a nozioni anche utili; ma si deve scoprire l’intima natura delle stesse nozioni in modo che, [...] nulla sia lasciato di discordante, trovando i punti di incontro (Comenio, 1988, pp.63-64).

A cinquant’anni dalla Teoria generale dei sistemi e nonostante le riflessioni, a noi contemporanee, di Morin, non vediamo modificato, in maniera significativa, l’approccio adottato nell’organizzazione e nella prassi scolastica. Il mondo della scuola continua a rispondere alla sfida della complessità con principi di linearità/semplificazione/riduzionismo. È sufficiente pensare alla iperspecializzazione nel mondo accademico, che si riverbera nella suddivisione per materie/discipline nella scuola media inferiore e superiore, per cogliere il divario esistente tra teoria e prassi educativa.

2. La semplicità

Affrontando la complessità dal punto di vista delle scienze umane ci si imbatte in un concetto frutto della ricerca nell’ambito della fisiologia della percezione e delle

neuroscienze. Alain Berthoz, fisiologo della percezione, ci parla di approccio “semplesso” negli organismi viventi. “Semplessità”¹ è un termine usato fin dagli anni ‘50 per designare qualcosa che si presenti semplice e complesso allo stesso tempo, per Berthoz designa una proprietà degli esseri viventi.

Berthoz studia il modo particolare con cui gli esseri viventi interagiscono con l’ambiente complesso, “la semplessità è un modo di vivere con il proprio mondo. È eleganza piuttosto che sobrietà, intelligenza piuttosto che fredda logica, diplomazia piuttosto che autorità” (Berthoz, 2011, p. 176). Gli esseri viventi non si avvicinano al mondo *semplificando o riducendo* ai minimi termini, ma semplessizzando, cioè trovando un insieme di soluzioni affinché, nonostante la complessità dei processi naturali, il cervello, e tutto l’organismo, possa preparare l’atto e anticipare le conseguenze. Una riflessione sui danni portati dalla sopravvalutazione della semplificazione, ricercata soprattutto da una certa tecnologizzazione del mondo priva di criteri, si può riassumere citando Berthoz, “il risultato della frenesia della semplificazione è di produrre un aumento della complessità” (Berthoz, 2011, p. IX). Al contrario, “la semplessità è complessità decifrabile, ricca combinazione di regole semplici” (Berthoz, 2011, pp. IX). Una soluzione semplessa è flessibile, adattabile, ricca di possibilità in funzione del contesto, più rapida, a seconda della deviazione che comporta.

3. L’approccio semplesso e i suoi possibili riflessi sulla didattica

Gli organismi viventi collegano, selezionano, inibiscono, decifrano, immaginano, creano idee e pensieri, tengono presente l’esperienza passata e anticipano il futuro. Sono casi di approccio “semplesso” all’ambiente, ad esempio, lo sguardo, che ci permette di esplorare il mondo e contemporaneamente comunicare, o l’attenzione, una forma di anticipazione che prepara all’azione, con la quale creiamo mondi in funzione dei nostri bisogni. L’attenzione è anche vigilanza, consapevolezza del qui ed ora per la cura del sé, è anche attenzione per il proprio pensiero.

¹ Semplessità: Gli organismi viventi interagiscono continuamente con l’esterno, elaborando informazioni per trasformarle in decisioni e comportamenti come attaccare una preda, afferrare un oggetto in movimento, camminare, ma anche comporre un’opera musicale, creare uno slogan pubblicitario o scrivere una storia. Temi egualmente complessi, a fronte dei quali il nostro cervello non può adottare né soluzioni troppo semplici perché non risolverebbero i problemi, né troppo sofisticate perché rallenterebbe e renderebbe troppo costosi i processi neuronali. La soluzione passa invece attraverso chiare deviazioni dalla strada maestra della logica, in grado di organizzare con originalità, eleganza e creatività la complessità del mondo e dei processi naturali che lo regolano (Berthoz, 2011).

Un organismo per risolvere un problema deve essere in grado di percepire, catturare, decidere e agire in molti modi per risolvere lo stesso problema (vicarianza) a seconda del contesto, compensare deficit, affrontare situazioni nuove (Berthoz, 2011, p. 9).

La complessità del sistema è al tempo stesso soluzione e decifrazione della complessità. Grazie a questo approccio gli organismi viventi possono porre i problemi in maniera originale, con deviazioni dalla norma e dalla linearità. Un altro esempio concreto di approccio “semplesso” è rappresentato dalla serie di soluzioni elaborate dall’organismo umano per assumere la posizione eretta, gli apparati coinvolti selezionano e inibiscono diverse funzioni e collegano organi tra loro anche molto distanti. Risulta, quindi molto interessante, prendere in considerazione un sistema, che gli organismi utilizzano naturalmente per cercare di riprodurlo anche in ambito educativo, a tale riguardo si distingue in ambito accademico la proposta di Maurizio Sibilio (Università di Salerno). Sibilio introduce il concetto di “semplessità” e di vicarianza (Sibilio, 2023) come base per una visione bioeducativa della didattica, e sviluppa il concetto di *interazione* e le sue implicazioni nel processo di insegnamento-apprendimento, un’interazione che si sviluppa lungo la linea delle principali funzioni “semplesse”, così come precedentemente elencate.

L’interazione costituisce una modalità diagnostica dell’*azione di insegnare* che si dimostra in grado di aprire spazi di navigazione e di superamento della complessità nell’esperienza didattica” non verso una semplificazione ma verso “un’accordanza” tra docente e discente (Sibilio, 2021, p. 159).

4. I principi della “mente estesa” di Clark e Chalmers

Clark e Chalmers scrivono nel 1998 un articolo dal titolo “La mente estesa” in cui sostengono un *esternalismo attivo*, basato sul ruolo attivo dell’ambiente nel guidare i processi cognitivi.

Dove finisce la mente e inizia il resto del mondo? La domanda invita a due risposte standard. Alcuni accettano le demarcazioni di pelle e cranio e affermano che ciò che è fuori dal corpo è fuori dalla mente. Altri sono colpiti da argomenti che suggeriscono che il significato delle nostre parole *non è semplicemente nella testa*” e sostengono che questo esternalismo sul significato si trasferisce in un esternalismo della mente. Proponiamo di perseguire una terza posizione. Sosteniamo un tipo di esternalismo molto diverso: un *esternalismo attivo*, basato sul ruolo attivo dell’ambiente nel guidare i processi cognitivi (Clark & Chalmers, 1998, p. 2).

I gruppi di persone possono essere considerati *ambienti che guidano i processi cognitivi* e possono manifestare proprietà cognitive interessanti. La cognizione socialmente distribuita manifesta le sue proprietà in tutte quelle situazioni in cui il pensiero dei singoli non porta soluzioni apprezzabili.

La cognizione individuale semplicemente non è sufficiente per affrontare le sfide che ci pone un mondo in cui le informazioni sono così abbondanti, nel quale le competenze sono così specializzate e le questioni sono così complesse (Paul, 2022, p. 285).

L'ambiente naturale ha sempre proposto un certo grado di complessità agli organismi viventi e questi hanno naturalmente risposto con approccio “semplesso”, ma appare evidente che il mondo tecnologico e globalizzato abbia portato ad un livello superiore la sfida. A questo punto diventa interessante domandarsi se “*pensare in gruppo*” con approccio “semplesso” può portarci all'altezza della sfida contemporanea.

5. La comunità di ricerca filosofica: un approccio semplesso?

Il dialogo filosofico secondo la metodologia della Philosophy for Children presenta alcune caratteristiche peculiari che la contraddistinguono all'interno del mondo delle pratiche filosofiche. Caratteristiche che rappresentano un modo di deviare dalla norma e dalla linearità del pensiero, ponendo i problemi in modo originale e sempre nuovo per ogni comunità di pratica filosofica. A partire dal setting, nella forma del cerchio, si aprono una serie di possibilità di soluzione “semplessa”. L'utilizzo dello sguardo come strumento di attenzione e comunicazione. L'interazione e la vicarianza. I componenti della comunità di ricerca filosofica sviluppano alti livelli di interazione, fino, nei casi di lunghi periodi di pratica, a sviluppare “vicarianza” intesa come possibilità che un componente del gruppo funga da “vicario” nella formulazione di un pensiero, che un altro componente non riesce ad esprimere.

La memoria delle sessioni precedenti, per le comunità che si riuniscono periodicamente, rappresenta un archivio di visioni e di punti di vista che ampliano le possibilità cognitive del gruppo. L'inibizione o regolazione intenzionale dell'azione, nell'approccio “semplesso” dei singoli organismi, permette di utilizzare o non utilizzare funzioni fisiologiche, adattando perfettamente la risposta dell'organismo alle necessità del contesto, allo stesso modo all'interno della pratica del dialogo filosofico si assiste ad un'autoregolazione dei singoli componenti in funzione di un risultato complessivo. Non si tratta di un'inibizione della libertà di pensiero ma di una scelta nel libero apporto al pensiero condiviso.

L'autoregolazione si raggiunge attraverso due strade parallele e “vicarianti”, da un lato la presenza di un componente, *facilitatore* del dialogo, che in alcuni casi, soprattutto all'inizio, interviene per dare i turni di parola, ma contemporaneamente, all'interno del gruppo, si sviluppa *l'interesse per il tema trattato*, che genera un'autoregolazione, o inibizione di interventi, funzionale al contesto. Si assiste, quindi, nel corso di queste esperienze a forme di cooperazione come *concordanza* e *sinergia tra sistemi*.

Il dialogo filosofico produce *non linearità*, azioni dinamiche, evolutive e sistemiche nel momento in cui fa evolvere, anche nei singoli componenti, nuove prospettive di pensiero logico, creativo e *caring* (Lipman, 2005) come prospettive necessarie a tutto il sistema in dialogo. Se la *cognizione individuale* si mostra come insufficiente a cogliere la sempre rinnovata complessità del mondo, la *cognizione sociale* non può però essere lasciata in balia dell'improvvisazione o, ancora peggio, lasciare che venga manipolata. Dunque, la forma del dialogo filosofico si propone come forma di cognizione sociale adeguata a sostenere, gestire e accogliere la complessità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Milano: Codice.
- Clark, A., & Chalmers, D.J. (1998). The Extended Mind. *The Philosopher's annual*, 21.
- Lipman, M. (2005) *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2011). *La sfida della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé
- Sibilio, M. (2023). *La semplicità, proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Scholé.

La critica di Platone alla scrittura e l'intelligenza artificiale

Diego Zucca

Università degli Studi di Sassari

dizucca@uniss.it

RIASSUNTO: In questo articolo, propongo un'analisi della critica che Platone, nel Fedro, muove alla scrittura, di fronte alla rivoluzione antropologica, che egli vive, consistente nel passaggio da una cultura orale a una cultura prevalentemente scritta. Propongo poi un'analogia fra la rivoluzione di cui Platone si occupa e la rivoluzione informatico-digitale, e cerco di mostrare come le istanze critiche sollevate da Platone sulla scrittura siano parzialmente trasferibili alla rivoluzione informatico-digitale. Mi soffermo infine sugli esiti più recenti dell'Intelligenza Artificiale, in particolare sui Large Language Models come ChatGPT e argomento, facendo appello ai principi della pedagogia socratica, che i pericoli di un uso ingenuo e totalizzante di questi nuovi strumenti potrebbe avere effetti nefasti, a un livello individuale, sociale e politico.

PAROLE-CHIAVE:

Platone. Rivoluzione. Scrittura.
Intelligenza Artificiale.
Pedagogia Socratica.

Plato's Critique of Writing and Artificial Intelligence

ABSTRACT: In this paper, I propose an analysis of Plato's criticism to writing in the Phaedrus, since in his time he faces the accomplishment of an anthropological revolution, that from a culture of orality to a culture of writing. Then, I articulate an analogy between the revolution on which Plato focuses, and the informatic-digital revolution that I show to be comparable with the writing-revolution in such a way that Plato's critical points against the second could be plausibly projected onto the first. Finally, I focus on the most recent outcomes of Artificial Intelligence, particularly on the Large Language Models like ChatGPT: by appealing to Socratic educational ideal, I argue that the risks of a naive and indiscriminate use of such new tools could have very negative effects both at an individual level and at a social and political level.

KEYWORDS:

Plato. Revolution. Writing.
Artificial Intelligence. Socratic
Pedagogy.

1. La scrittura di Platone

È cosa nota che Socrate non abbia mai scritto nulla: la sua attività filosofica si esauriva nella prassi dialogica, nelle interazioni discorsive concrete coi suoi concittadini, condotte nei luoghi più disparati: la piazza, il mercato, le palestre, i ginnasi, le case degli amici, gli angoli delle strade. Altrettanto noto è che molto di ciò che sappiamo di Socrate, lo sappiamo attraverso ciò che Platone ne ha scritto nei suoi dialoghi. Platone ha un rapporto complesso e ambivalente con la scrittura: il suo modo di tenere fede al Maestro – salvandone l’eredità spirituale e insieme testimoniando la natura aperta e dialogica dell’indagine filosofica – è quel geniale compromesso consistente nell’invenzione di un nuovo, inedito genere letterario, il dialogo filosofico, il quale è scrittura filosofica ma al tempo stesso è un tentativo di restituire e rappresentare drammaticamente proprio ciò che Socrate, quotidianamente, faceva. La forma-dialogo – rispetto, per esempio, alla forma-trattato – comporta una superiore complessità interpretativa, ma anche una fecondità inesauribile: si tratta di testi polifonici, corali, situati, drammatici, in cui trovano spazio i caratteri dei parlanti, le loro emozioni, i loro valori e atteggiamenti, e le argomentazioni filosofiche vi emergono come un mosaico sfaccettato e composto da una molteplicità di tessere, ove si *mostra* molto più di ciò che si *dice*. Le discussioni rappresentate sono *strumenti*: sono inviti, che Platone offre a lettori e lettrici, a partecipare, a entrare nel dialogo, vivificandolo, proseguendone il cammino ideale, magari coinvolgendovi altri compagni e compagne di viaggio.

Benché la scrittura in Grecia esistesse già da qualche secolo, fra il V e il IV secolo se ne riscontra un uso sempre più massificato: il passaggio da una cultura orale a una cultura prevalentemente scritta si compie al tempo di Platone, e comporta una rivoluzione radicale che egli valuta molto criticamente¹.

Spingendo quasi fino al paradosso il suo approccio critico alla scrittura, Platone *scrive sullo scrivere*, sui rischi e gli aspetti problematici connessi alla rivoluzione della scrittura, e fa spiegare proprio a Socrate le ragioni di questa inquieta diffidenza: la critica alla scrittura è affidata a uno scritto, il *Fedro*.

2. Il mito di Theuth nel *Fedro*

Socrate predilige la Città, preferisce gli esseri umani (che rispondono) alla natura e agli alberi (che non rispondono)², ma il *Fedro*, eccezionalmente, ha un’ambientazione non

¹ Sulla scrittura e le sue conseguenze culturali nella Grecia antica, cfr. il classico Havelock (2015) e Trabattoni (1994).

² Cfr. *Phaedr.* 230d3-6.

urbana bensì bucolica, fuori dalle Mura cittadine: Socrate e Fedro, entrambi scalzi, passeggiano all'aria aperta bordeggiando le fresche rive d'acqua pura del fiume Ilisso, poi si sdraiano, carezzati dalla brezza, sull'erba soffice all'ombra di un immenso platano, raggiunti dal profumo di un ippocastano in fiore e dal dolce canto delle cicale, per parlare d'amore, retorica e altro. Sul finire del dialogo, Socrate narra un mito che concerne la scrittura³. In Egitto, presso la città di Naucrati, soggiornava il dio Teuth, inventore di molteplici arti e scienze, dei numeri, della geometria, nonché dell'*alfabeto*. Theuth si recò presso il Re d'Egitto Thamus, che abitava a Tebe d'Egitto, per far dono al popolo egizio delle sue preziose invenzioni, incluso l'alfabeto. L'alfabeto, disse Theuth, sarà una «medicina (*pharmakon*) per la sapienza e per la memoria» degli egizi⁴. Ma il Re Thamus dissentì, ritenendola una tecnica potentissima ma dagli effetti potenzialmente nefasti: «genererà *oblio* nelle anime di chi la imparerà; essi cesseranno di *esercitare* la memoria perché, *fidandosi* dello scritto, richiameranno le cose alla mente non più dall'interno di se stessi, ma *dal di fuori*, attraverso *segni estranei*»⁵. Tale presunta medicina può servire a «richiamare alla mente» ciò che già si sa, ma per la memoria come tale è piuttosto un veleno⁶: qui Platone, e Socrate come *dramatis persona*, giocano sul significato ambivalente del termine greco *pharmakon*, 'medicina' ma anche 'veleno'. Peraltro, prosegue Thamus, essa non produrrà verace sapienza ma solo *apparenza* di sapienza, molti grazie a essa si sentiranno sapienti pur senza sapere nulla, poiché saranno solo «imbottiti di opinioni»⁷. Socrate conviene con la critica da lui attribuita al re Thamus, e aggiunge un'altra ragione per diffidare dello scritto: quest'ultimo è come una pittura, la quale può mostrarci creature che sembrano viventi, ma se chiediamo loro qualcosa tacciono, *non rispondono* – proprio come i begli alberi che crescono intorno alle placide rive dell'Ilisso – né lo scritto può difendersi dalle obiezioni, orfano come è del padre: il quale, se ci fosse, replicherebbe col *logos* entro un dia-logo vivente ove si danno e chiedono ragioni per ciò che si afferma o nega. Lo scritto, insomma, non è altro che un surrogato esterno, immoto e inerte del discorso orale, privo di vita e di autosufficienza: uno spartito che è di ausilio solo per chi già sappia suonare la melodia scritta.

Cerchiamo di tesaurizzare i punti salienti del discorso di Socrate, che pure, *prima facie*, suona eccessivamente critico nei confronti della scrittura, non foss'altro perché questa stessa critica è scritta!

³ 274c-276d-

⁴ 274e5.

⁵ 275a3-5.

⁶ 275a5; cfr. 275d1. Il richiamare alla memoria (*hypomnesai*) può essere aiutato dalla scrittura, ma presuppone che il sapere sia nell'anima di chi lo richiama: la scrittura è uno strumento, ma non produce da sé alcun sapere.

⁷ 275b1-2.

- 1) Qualsiasi tecnica trasforma i propri utenti: il suo esercizio sistematico riplasma proprio quelle capacità che essa è concepita per potenziare; pertanto, poter salvare le informazioni e i saperi su un supporto fisico esterno come un libro, significa infiacchire la memoria interna, percepita come meno essenziale di prima proprio in quanto divenuta (apparentemente) sostituibile: l'eccessiva *fiducia* nella conservabilità di informazioni che restano a disposizione quando occorra, ci porta fatalmente a sottovalutare la nostra memoria, già infiacchita e impigrita dal ridotto uso, come un muscolo atrofico.
- 2) Dal punto di vista psicologico ed epistemologico, l'*esternalizzazione* dell'informazione e del sapere cagionerà un depauperamento delle nostre anime, svuotate come saranno di quei contenuti che ingenuamente riterremo di poter 'stoccare' *fuori di noi*, su supporti fisici esteriori, grazie alla scrittura.
- 3) La fiducia nella salvezza del sapere sull'oggetto-libro, composta con lo svuotamento delle nostre anime dovuto all'atrofia della memoria psichica naturale, produrrà la *presunzione di sapere* in molti, convinti di essere assimilabili a sapienti e a esperti di qualsivoglia ambito sulla base del fatto che avranno un facile accesso al sapere depositato sui libri, consultabili all'uopo senza dover compiere indagini e ricerche in prima persona: un accesso magari limitato ai risultati, ma ignaro dei processi.
- 4) Qualsiasi tecnica, oltre che cambiare i suoi utenti, finisce per cambiare anche la natura e il significato di ciò che originariamente aiuta a produrre o a realizzare. La scrittura, si suppone, salva il sapere, l'informazione, la cultura: ma quando essa diviene non solo uno strumento per 'richiamare alla memoria' ciò che si conosce (funzione 'ipomnematica' che Socrate-Platone riconoscono come positiva) bensì è il modo principale in cui il sapere e la cultura vengono prodotti, fruiti e trasmessi, essa muta anche *ciò* che viene prodotto, fruito e trasmesso così come *chi* produce, fruisce e trasmette. Per esempio, il dialogo vivo e la trasmissione orale si accompagnano alla consapevolezza che ogni credenza o presunta verità può essere criticata, difesa, giustificata, confutata, articolata nelle sue conseguenze e riportata alle sue premesse, e così via; soprattutto, ogni *logos* agito entro una determinata cooperazione dialogica, è qualcosa di cui l'autore/autrice porta immediatamente una responsabilità: invece la trasmissione, produzione e fruizione tramite un supporto esterno come il libro, *se* diventano modalità dominanti e massificate, rischiano di sottrarre *criticità* alla recezione delle informazioni così veicolate; il veicolo principale di siffatte informazioni, infatti, non risponde, non è sensibile alle ragioni, appare concluso e non è in divenire. Offre anche una certa *idea* di sapere.

- 5) Secondo Socrate e Platone, *il pensiero è dialogo*: viene infatti definito un «discorso dell'anima con se stessa»⁸, e non si tratta di una vaga metafora. Il dialogo è il respiro del pensiero; anche quando si pensa in modo silente e solitario, in realtà la struttura del processo cogitativo è quella di un dialogo *in foro interno*, fatto di botte e risposte, ipotesi e repliche, obiezioni e confutazioni, prove ed errori. Socrate non scrive nulla perché lo scritto, a suo avviso, mancherebbe dell'esposizione all'altro/a – alla critica, al dubbio, all'obiezione, al controesempio, etc. – che solo rende vivo e pulsante il pensiero. Lo scritto nella forma-dialogo non è un dialogo, ma perlomeno lo rappresenta: è un compromesso, e costituisce una forma di scrittura meno pericolosa, in quanto è una sollecitazione a proseguire un dialogo virtuale raccogliendo l'invito del testo così da diventare, in un certo senso, parte di questo 'testo' che è una conversazione indefinitamente reiterabile, aperta a integrazioni e a sfide confutative.

L'apparenza di sapere connessa all'ignoranza, una meta-ignoranza che per Socrate è lo stato epistemico più pericoloso e più sterile (quello di un malato che ignora di esser tale e dunque non fa alcunché per guarire), ha poi conseguenze non solo cognitive, ma anche morali, sociali e politiche⁹.

Ben diversi dai discorsi scritti su supporti esterni sono i «discorsi scritti con la scienza *nell'anima* di chi impara»¹⁰, i primi sono pallidi simulacri, controparti degradate dei secondi. Ma qual è l'aspetto più importante dell'esternalizzazione dell'informazione e dell'impoverimento dell'anima? Se l'accesso all'informazione è garantito dalla disponibilità di un supporto esterno, e ogniqualvolta che abbiamo bisogno di un brandello di informazione possiamo disporne e accedervi, quale sarebbe il problema?

Il problema ha a che fare con la natura della cognizione, della credenza e della conoscenza umane. La mente – ciò che Socrate e Platone chiamano 'anima' – non è un sacco pieno di informazioni giustapposte: il nostro sistema di credenze si struttura in maniera *olistica* e *normativa*. Ogni credenza che ci formiamo si rapporta alle altre credenze che ci siamo già formati, secondo precise relazioni di compatibilità/incompatibilità logica, di consequenzialità, e così via; se una credenza che acquisisco risulta incompatibile con altre credenze che avevo, arriverà un momento in cui dovrò sciogliere questa incompatibilità in un senso o nell'altro, o rimuovendo almeno una delle due credenze incompatibili oppure trovando un modo per stabilire

⁸ Cfr. *Theaet.* 189e6-190a7; *Soph.* 263e3-264a2.

⁹ Sul mito di Theuth rispetto all'intelligenza artificiale, cfr. anche Crippa & Girgenti (2023): 78-87. Un bel testo su questo mito del *Fedro* è Derrida (2015).

¹⁰ *Phaedr.* 276a5-7.

che tale incompatibilità era soltanto apparente; allo stesso modo, se ho un'opinione una cui conseguenza necessaria è incompatibile con un'altra opinione che ho, o con qualcosa che so, dovrò rimuoverla, oppure rimuovere quella che avevo e magari accettare che *credevo* di saperla ma era una proposizione falsa (nessuno può sapere qualcosa di falso).

In generale, le informazioni, le credenze, le conoscenze che abbiamo, interagiscono continuamente, crescono, si strutturano secondo principi di compatibilità/incompatibilità e si sviluppano manifestando altri contenuti che derivano dalla loro sintesi, e che noi *dobbiamo* accettare. Questa natura olistica e normativa delle nostre credenze e conoscenze, implica che la nostra anima-mente sia in perpetuo movimento, sensibile a qualunque sollecitazione esterna che possa giungere dall'esperienza, o dalle discussioni e dalle conversazioni che intratteniamo con altri, nonché dalle indagini e dalle riflessioni che conduciamo anche con noi stessi, in quell'attività solitaria che è comunque dialogica e strutturata secondo i principi razionali e normativi di una discussione con altri. Certo, questa descrizione dei processi mentali è idealizzata: sovente ci sono opacità e resistenze emotive a rivedere le nostre credenze sulla base di una contraddizione resasi palese, o di una nuova informazione incompatibile con le credenze pregresse: ma le nostre credenze *tendono* alla coerenza.

Questa rapida considerazione sulla natura della mente può farci comprendere come la preoccupazione di Platone, perlomeno in una certa misura, sia legittima e ben riposta: se le informazioni vengono trasferite in misura massiccia dall'anima a supporti esterni – in modo che nell'anima finisca per restare solo lo stretto necessario, magari solo un *background* minimale e le 'istruzioni' per poter accedere alle informazioni accumulate altrove – queste informazioni *non interagiranno più reciprocamente*, non cresceranno più, non costituiranno più quel sistema vivente e capace di perpetua metamorfosi che è una mente critica, aperta al mondo, conscia dei propri limiti e desiderosa di apprendere; saranno informazioni inerti, giustapposte, separate: potrebbero forse avere analoghi effetti pragmatici in termini di utilità applicativa, ma le nostre menti saranno più povere, meno critiche, più ignoranti, e soprattutto più dipendenti e meno autonome. Ciò che viene trasferito altrove, in un certo senso è perduto, perché non fa più parte del nostro bagaglio profondo, non plasma più le nostre identità, non interagisce più con le altre credenze e conoscenze che abbiamo dentro di noi: ciò che ci doveva emancipare e potenziare, insomma, potrebbe avere l'effetto opposto, depotenziarci come individui pensanti e critici, e renderci più dipendenti di quanto non lo fossimo prima di affidarci ciecamente alla tecnica che doveva 'salvarci'.

Le conseguenze morali, sociali e politiche di tutto ciò sono agilmente inferibili: noi, come soggetti di pensiero e d'azione, ci comportiamo secondo ciò che crediamo e sappiamo, e l'erosione del nostro bagaglio cognitivo interno in favore dell'esterno

rende causalmente inefficace ciò che è fatalmente stato sottratto all'interno per essere collocato altrove. Ciò che è trasferito fuori da noi, *non è più nostro*.

Ciò che suggerisce Platone può apparire eccessivamente apocalittico: ma occorre anche considerare che la sua inquietudine non è connessa alla scrittura come tale, bensì al timore, entro la 'nuova cultura', di una venerazione quasi feticistica e ingenuamente entusiastica dello scritto come tale, quasi che la cura dell'anima individuale, anche in termini cognitivi, potesse diventare accessoria rispetto all'accumulazione fisica e sociale del sapere. Ogni grande innovazione tecnologica si accompagna a un entusiasmo ingenuo, destinato poi ad essere parzialmente frustrato in favore di un cauto realismo.

Trovandosi sul crinale di una gigantesca rivoluzione antropologica – il passaggio da una cultura orale a una cultura scritta – Platone tende invece a focalizzarsi sui rischi a lungo termine, sulla metamorfosi silenziosa ma profonda che può riguardare l'umano come tale, piuttosto che sui vantaggi pratici immediati della nuova tecnica (che pure egli vede e riconosce, tanto da dedicare una parte rilevante della propria vita alla scrittura). Il suo approccio cautamente riflessivo, nonché le sue lucide analisi del rapporto tecnica/utenti, libertà/dipendenza, interno/esterno etc., a mio avviso sono parzialmente esportabili, e tesaurizzabili, ai fini di una comprensione critica della rivoluzione antropologica che stiamo affrontando nel nostro tempo, anche al netto della relativa incommensurabilità dei contesti.

3. Rivoluzione informatico-digitale

La rivoluzione informatico-digitale ha cambiato il nostro modo di vivere a livello planetario. Si tratta di un mutamento dalla radicalità equiparabile a quella del passaggio dall'oralità alla scrittura ricordato sopra: questo come quello, divenuto sistematico e onnipervasivo, ha comportato una profonda ristrutturazione cognitiva e in un certo senso l'avvento di una nuova umanità, con un accesso alle informazioni totalmente riconfigurato, una nuova infrastrutturazione sociale globale, un nuovo modo di comunicare e di interagire. I nostri dispositivi elettronici sono diventati dei prolungamenti delle nostre identità corporee e non, lo spazio virtuale della rete permea sistematicamente la nostra quotidianità plasmando il modo di lavorare, di condividere, di svagarsi, dialogare e persino di pensare.

È difficile non cadere nell'ovvietà se si vuole caratterizzare un fenomeno così complesso e variegato con qualche rapidissimo cenno: tuttavia, il punto rilevante per noi ora, è l'analogia fra due rivoluzioni antropologiche così lontane nel tempo, e la somiglianza fra esse nonostante l'apparente incommensurabilità. La massificazione di una determinata tecnologia, il suo uso su larghissima scala, il suo diventare da ausilio

utile per affiancare le tipiche attività umane a nuova dimensione comunicativa che trasfigura le attività stesse, la presenza di nuovi supporti ove viene riversata l'informazione e resa accessibile in maniera potenzialmente massificata nonché in modo differito nel tempo e nello spazio: questi sono solo alcuni dei molteplici tratti comuni alle due situazioni, pur incomparabili per molti altri aspetti.

Considerando l'aspetto dell'accessibilità dell'informazione e soprattutto la democratizzazione di siffatto accesso, sarebbe a dir poco reazionario tenere un atteggiamento apocalittico rispetto alla cosiddetta rivoluzione digitale, che da più di un cinquantennio ci troviamo a vivere e da cui continuiamo a essere trasformati in modo tanto silente quanto profondo. Tuttavia, se riconsideriamo brevemente i rischi che Platone associava all'affermarsi della scrittura, possiamo riscontrare che anche la rivoluzione informatico-digitale è stata, è e sarà irta di pericoli tali da rendere ingenua una sua valutazione *unilateralmente* ottimistica. L'infacchiamento della memoria individuale, l'eccesso di *fiducia* nell'informazione accessibile; l'erosione delle risorse critiche per vagliare la plausibilità e la ragionevolezza delle 'informazioni', la sensazione sempre più diffusa di avere conoscenze su ambiti che invece si ignorano completamente – si pensi solo all'enorme impatto politico delle *fake news* e alla diffidenza nei confronti di molte teorie scientifiche ben fondate – ovverosia quella che Platone chiama «apparenza di sapienza senza sapienza»; lo stridore fra la presenza di un'immensa mole di conoscenze 'a portata di computer' e l'incapacità di discriminare le fonti dell'informazione, nonché la disarmante superficialità con cui si acquisisce direttamente il risultato senza la fatica del processo; l'incremento della manipolazione di massa, che si basa proprio sulla presunzione di sapere associata a una profonda ignoranza di fatto, l'assottigliamento della capacità critica di recepire le informazioni e ponderarle in modo razionale; la cosiddetta «twitterizzazione del dialogo», entro una comunicazione (pubblica e privata) fatta di slogan e di false alternative semplificanti; l'assenza di attitudine argomentativa, sostituita da una retorica che predilige l'immediatezza del messaggio e la 'scarica emotiva' rispetto alle buone ragioni, alla pazienza del ragionare e alla 'fatica del concetto'. Tutti questi fenomeni sociali sono declinazioni contemporanee di ciò che paventava Platone, e ci ricordano che la disponibilità di sapere e di informazione su supporti esterni, seppure associata a un accesso democratico e massificato inimmaginabile per lo stesso Platone, non è sufficiente a migliorare le condizioni cognitive ed epistemiche delle società nel loro complesso, a meno che gli *individui* non siano dotati di un *habitus critico*, di una capacità razionale-argomentativa e di una 'cultura' come formazione, nel senso della antica *paideia*: di quella formazione cognitiva e morale del carattere che non consiste solo nel possesso di conoscenze e competenze specifiche, ma anzitutto in una struttura mentale tale da renderci atti a recepire *criticamente* ogni stimolo ambientale e sociale: solo in questo caso gli individui potrebbero essere liberi e autonomi, così da beneficiare

dell'accesso alla conoscenza pur 'esternalizzata': in tal caso la 'memoria esterna' sarebbe di ausilio a una ricerca critica capace anche di discriminare e potenzialmente di ripercorrere i processi di giustificazione che supportano una determinata conoscenza: avrebbe una funzione ipomnematica, come scrive Platone, e ciò vale, *mutatis mutandis*, così per il libro antico come per *Wikipedia* e affini. Se l'individuo, invece, diventa il passivo nodo di transito di informazioni prodotte e depositate altrove, qualunque accesso tecnologico al sapere non rappresenta in quanto tale un arricchimento, anzi può paradossalmente cagionare un impoverimento a livello individuale: un fenomeno di cui, purtroppo, pullulano esempi.

4. Intelligenza artificiale

I programmi di intelligenza artificiale (AI) esistono almeno dagli anni Cinquanta del secolo scorso, pertanto l'intelligenza artificiale è approssimativamente coeva alla rivoluzione informatico-digitale. Tuttavia, i suoi recentissimi sviluppi ne hanno cagionato un inaudito ingresso nel discorso pubblico come un tema di enorme interesse mediatico e, probabilmente, come la principale preoccupazione che l'umanità attualmente coltiva nei confronti del proprio stesso futuro. Siffatto salto di qualità entro lo spazio mediatico ha avuto luogo in seguito all'avvento della tecnologia *Transformer* (2017) che ha prodotto straordinari risultati nell'ambito dei cosiddetti LLM (*Large Language Models*), specie in quanto produzione-simulazione del linguaggio naturale umano. Le varie versioni di ChatGPT, oramai di uso popolare e massificato, mostrano come tali modelli possano simulare le conversazioni e i ragionamenti umani su qualunque ambito al punto da risultare, per ora solo in taluni casi, pressoché indiscriminabili rispetto a un'intelligenza umana. L'incredibile esponenzialità del progresso di queste applicazioni in tempi molto brevi lasciano presagire l'imminenza di un salto qualitativo che potrebbe rivoluzionare completamente la nostra vita associata, con esiti inquietanti perché imprevedibili.

Si comprende, in termini culturali e sociali, la fascinazione spiazzata e inquieta con cui l'opinione pubblica percepisce questi progressi come una svolta radicale e inedita: la potenza di calcolo, già incredibile e variamente applicata, dispiegata dalla AI, non minacciava l'autocomprensione della nostra irriducibile unicità umana: la favella, la comunicazione verbale, il ragionare non matematico ma informale, sono state reputate, da millenni, la stessa cifra dell'umano, il tratto distintivo della nostra natura: la *differenza specifica* dell'uomo, secondo Aristotele, per cui l'uomo è per essenza «animale che ha il *logos*», ove '*logos*' – termine greco notoriamente polisemico – può denotare la parola, il discorso, il linguaggio, la ragione, il ragionamento: il discorso come fondamento della

convivenza tipicamente umana, di una vita associata, ‘politica’ nel senso distintivo della normatività istituzionale e dell’eticità¹¹. Il linguaggio come parola e ragionamento e capacità di comunicazione verbale-simbolica, insomma, è l’umano dell’uomo, pertanto si configurava tradizionalmente come una sorta di roccaforte inespugnabile, un aspetto irriducibile che nulla di infra-umano potesse mai esibire. La presenza di *macchine che parlano* getta un’ombra teoretica, ma anche etico-politica sull’autocomprensione della nostra specialità, e proietta il nostro prossimo futuro nel buio distopico di un ambiente in cui *nulla* di ciò che siamo e che facciamo forse sarà più appannaggio dell’uomo, e ogni nostra attività potrebbe essere in principio sostituibile da una macchina algoritmica.

Sorvolando sugli scenari apocalittici che con esercizi di arbitraria immaginazione (e dubbia utilità) si potrebbero profetizzare, è utile interrogarsi sugli scenari che concretamente ci attendono nel futuro più prossimo, e di nuovo rivolgere uno sguardo retrospettivo all’analisi di Platone ricordata sopra.

Ogni tecnica che produce qualcosa al posto nostro, se esercitata sistematicamente e in modo massificato, finisce per depauperare le nostre anime di quelle stesse capacità che la tecnica supplisce. Come la memoria psichica individuale viene indebolita da quella memoria sociale esterna che è la scrittura, così il principio si può applicare anche all’*intelligenza* (artificiale, pur simulata): l’automatizzazione algoritmica dei processi di ragionamento, la loro potenziale esternalizzazione, renderà sempre più superfluo l’esercizio del ragionamento naturale: certo è da escludersi una sostituzione *in toto*, ma come per la memoria anche per il ragionamento (e la conversazione), potrebbe diventare tragicamente illuminante l’immagine del muscolo atrofizzato per diminuito esercizio. Socrate ritiene che i libri, come gli alberi e tutte le entità infra-umane, *non rispondono*: ma i modelli LLM come ChatGPT rispondono, e arriverà una versione GPTⁿ che risponderà meglio degli umani!

Non è inverosimile che, come temeva Platone, l’apparenza di sapere determinata dalla memoria esternalizzata sia poca cosa in confronto a quella apparenza di sapere che potranno millantare milioni di utenti, senza sforzo alcuno, coadiuvati da una semplice applicazione che non solo conserva informazioni, ma *pensa* in vece loro. E i rischi di un atteggiamento acritico di fronte a prodotti e processi di ‘sapere simulato’ sono esponenzialmente maggiori, tanto quanto enormemente superiore è la potenza sostitutiva della nuova tecnologia disponibile rispetto come ciò che la scrittura consentiva. E il rischio che gli individui – magari a esclusione di una ridotta *élite* che gestisce e ‘allena’ le macchine – possano diventare i nodi passivi del trasferimento di un’informazione già confezionata e non criticamente vagliata, sono di gran lunga

¹¹ Cfr. Aristotele, *Politica* I 2, 1253a6-18.

superiori rispetto alla rivoluzione della scrittura. Esternalizzare l'intelligenza, in breve, avrebbe effetti ben più catastrofici di esternalizzare la memoria.

Dal punto di vista pedagogico, ChatGPT presenta molte opportunità come strumento di supporto nell'apprendimento; eppure, anche se i dati empirici in merito a un suo uso prolungato sono ancora piuttosto ridotti a causa del tempo recente in cui l'applicazione è stata approntata, sono stati già tematizzati, in alcuni studi approfonditi, i rischi attuali e potenziali: è curioso che la letteratura dedicata enfatizzi, grossomodo, dei rischi – e anche un bilancio fra benefici e rischi – che possiamo caratterizzare come squisitamente 'platonici'¹². Cominciamo dai benefici evidenti: l'apprendimento può essere personalizzato; a livello di apprendimento linguistico, ChatGPT è una risorsa molto importante; in certa misura, anche la memoria può essere rinforzata, e persino il 'pensiero critico'; in contesti emotivamente sensibili, risulta utile l'assenza di pressione da parte di un docente; si può intensificare l'aspetto interattivo e potenziare gli esercizi tarandoli su target specifici, e così via. Tuttavia, nei casi in cui si valutano gli effetti di un *uso prolungato* di questo strumento, vengono alla luce effetti (statisticamente) negativi fra cui i seguenti: un *indebolimento* di quelle stesse capacità che un uso limitato può potenziare, dovuto al mancato uso nonché a una *eccessiva fiducia* (*over-reliance*) nello strumento; un *peggioramento della memoria*; un impatto negativo sul *pensiero critico* (*impaired critical thinking*); lo sviluppo di una *eccessiva dipendenza dallo strumento* che poi diventa bisogno dello stesso; un *approccio superficiale* ai problemi, dovuto all'assenza di motivazione nel comprendere i problemi in modo approfondito; una *riduzione delle interazioni genuinamente umane* (rispetto a cui scema la motivazione, oltre che il tempo a disposizione); una generale *demotivazione*, dovuta al fatto che lo strumento ha un valore parzialmente sostitutivo rispetto al *problem-solving* e fa apparire l'apprendimento come qualcosa che non abbisogna di particolare sforzo e fatica¹³. Sono solo alcuni esempi rilevanti, che non vi è bisogno di ripercorrere affiancandovi le analoghe istanze critiche sollevate da Platone a proposito della scrittura, quando quest'ultima fosse considerata non già un ausilio alle capacità naturali (funzione ipomnemata) bensì una dimensione totalizzante e sostitutiva della produzione, fruizione e trasmissione del sapere.

Dal punto di vista pedagogico e sociale, anche se sono già presenti delle precise e ponderate diagnosi sui rischi di queste tecnologie pur straordinariamente innovative, sarà una sfida politicamente e culturalmente molto difficile, quella di preservare un approccio educativo autenticamente 'umano', posto il fatto che molte capacità, per usi immediati e concreti, smetteranno di essere così necessarie come lo sono state finora.

¹² Non occupandomi di pedagogia, mi baso soprattutto su Bai & Xiangfei & Su (2023), un recente contributo che propone una sintesi della letteratura recente più rilevante sui rischi e i vantaggi di ChatGPT in ambito pedagogico. Cfr. anche Shidiq (2023), Kohnke & Moorhouse & Zou (2023).

¹³ Su questo aspetto cfr. Pedro & Subosa & Rivas & Valverde (2019)

Anche in questo caso, la pedagogia socratica sarebbe un'ottima fonte di ispirazione per l'agenda del futuro: ma guardare indietro può essere troppo faticoso.

5. Socrate educatore

Socrate è anzitutto un educatore della Città: la sua missione pedagogica è chiarissima¹⁴, e risuona anche nel primo dei tre capi d'accusa nel processo che lo manderà a morte: «corruzione dei giovani».

A dispetto della sua consueta umiltà epistemica e professione di ignoranza – Socrate si dice il solo ad essere consapevole di non sapere, perciò l'oracolo di Delfi lo indicherebbe come il più sapiente dei Greci¹⁵ – ci sono tre rari luoghi, nel *corpus* dei dialoghi platonici, in cui sorprendentemente si professa sapiente e detentore di un'arte: nel *Simposio* si dice esperto di questioni erotiche o d'amore¹⁶; nel *Teeteto* si attribuisce l'arte maieutica, lui che sarebbe sterile ma sapiente nel far partorire le anime altrui¹⁷; nel *Gorgia* si autodefinisce il solo, fra i Greci, a possedere ed esercitare l'arte o tecnica politica¹⁸. A ben vedere, si tratta della stessa arte, o conoscenza, sotto tre declinazioni differenti: la pedagogia socratica è un atto d'amore, come amore è il desiderio di conoscenza, l'anelito alla ricerca cooperativa, l'attività filosofica; tale ricerca cooperativa è sottesa alla maieutica – arte di estrarre dall'anima altrui ciò che di buono vi è, in termini di idee, teorie, visioni del mondo, argomenti – che è un'arte essenzialmente pedagogica: la maieutica è una forma nobile dell'eros, come lo è la filosofia. E la vera tecnica politica è proprio l'educazione dei cittadini: un'educazione che non consiste nel trasferimento di competenze specifiche o dottrine positive, bensì nell'esame dell'altro/a attraverso confutazione, dialettica, discussione razionale: la vera educazione, dunque la *vera politica*, è sollecitare la formazione, nell'anima altrui, di un *habitus* critico-razionale, tale per cui il soggetto capace di «dare e ricevere ragioni» disporrà di un argine critico alle retoriche manipolative, all'apparenza di sapere di chi intende orientare il consenso delle masse, e così sarà capace di vagliare i discorsi altrui pretendendo giustificazioni e buone ragioni, rifiutando imposizioni dogmatiche e arbitrari appelli alla tradizione o ad altre presunte autorità che non siano la ragione stessa e i buoni argomenti.

Se l'educazione della Città passa per la formazione di un *habitus* critico-razionale, l'erosione o l'assenza di un siffatto *habitus* comporta l'impossibilità di qualsivoglia

¹⁴ Sulla natura pedagogica della filosofia socratica e platonica, un classico è Stenzel 1974.

¹⁵ *Apologia di Socrate*, 20e-22e.

¹⁶ *Symp.* 201d.

¹⁷ *Theaet.* 149ass.

¹⁸ *Gorg.* 521d6.

armonia e giustizia sociale, così di come una democrazia sostanziale: anzi, comporta la degenerazione della democrazia in demagogia, e ha conseguenze moralmente, socialmente e politicamente deleterie.

Sulla scorta di queste istanze socratico-platoniche, è parte della nostra responsabilità il fatto di fare tutto ciò che possiamo – a livello individuale, pedagogico, culturale, sociale, politico – perché il *pharmakon* del nostro tempo, questo meraviglioso e terribile portato della tecnologia contemporanea, possa rappresentare la miglior medicina per l'umanità, piuttosto che il suo peggior veleno.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bai, L., Xiangfei, L., & Su, J. (2023). ChatGPT: The Cognitive Effects on Learning and Memory. *Brain-X*, 1: 1-9.
- Crippa, M., & Girgenti, G. (2024). *Umano, poco umano*. Milano: Piemme (Mondadori)
- Centrone, B. (ed.) (2019¹⁵). *Platone. Fedro*, Roma-Bari: Laterza.
- Derrida, J. (2015). *La farmacia di Platone*. Como: Jaca Book
- Haveloc, E. (2015). *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Roma-Bari: Laterza.
- Kohnke, L., Moorhouse, B.L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC J.* (0), 3174-3176.
- Manzotti, R., & Rossi, S. (2023), *IO & L'A. Mente, cervello e GPT*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Shidiq, M (2023). The Use of Artificial Intelligence-Based Chat-GPT and Its Challenges for the World of Education. *Proc. Int. Conf. Ed. Soc. Humanity* (1): 353-357.
- Stenzel, J. (1974). *Platone educatore*. Roma Bari: Laterza.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (1), 655-673.
- Trabattoni, F. (1994). *Scrivere nell'anima. Verità, dialettica e persuasione in Platone*. Firenze: La Nuova Italia.



***Philosophy for Children* nella scuola primaria: apprendimento con il dialogo filosoficamente strutturato**

Giulia Ferrari

CRIF Sardegna

giulia.ferrari.1973@gmail.com

RIASSUNTO: A partire dalla necessità di un rinnovamento professionale, questo saggio esplora la trasformazione della mia pratica pedagogica secondo il modello della comunità di ricerca filosofica. Si è sperimentato che attraverso l'esercizio costante e diffuso del dialogo filosoficamente strutturato è possibile rimodellare la classe come una comunità riflessiva e democratica di stampo lipmaniano, in cui amicizia e cooperazione sono vissute come contributi positivi all'apprendimento, il dubbio è coltivato in funzione costruttiva e non-giudicante, e la domanda è alla base della ricerca di significati.

PAROLE-CHIAVE:

Professionalità Docente. Scuola Primaria. Comunità di Ricerca Filosofica. *Philosophy for Children*. Dialogo.

Philosophy for Children in Primary School: Learning through Philosophically Structured Dialogue

ABSTRACT: Starting from the need for professional renewal, this essay explores the transformation of my pedagogical practise according to the model of the philosophical research community. It is experienced that through the ongoing and widespread practise of philosophically structured dialogue, it is possible to transform the classroom as a Lipman-style reflective and democratic community in which friendship and collaboration are experienced as positive contributions to learning, doubt is cultivated in a constructive and non-judgmental capacity, and questioning is the basis for the search for meaning.

KEYWORDS:

Teacher Professionalism. Primary School. Community of Philosophical Inquiry. *Philosophy for Children*. Dialogue.

1. Il contesto problematico

Questo articolo nasce da una riflessione meta professionale e intende mostrare una possibilità di applicazione della P4C alla scuola primaria in un'ottica trasversale e permanente. Negli ultimi tre anni di insegnamento ho potuto sperimentare come un gruppo classe, animato dalla logica del dialogo filosofico, sviluppi nel tempo un'elevata attitudine al pensare insieme, tale da rendere la comunità di ricerca il contesto privilegiato e naturale dello stare in classe.

È un risultato di lungo periodo che prevede il raggiungimento di traguardi intermedi e al quale concorrono diversi elementi. Vengono prese in considerazione le motivazioni alla base di una precisa scelta metodologica, il contesto di riferimento, alcune modalità applicative e la rimodulazione dell'ambiente di apprendimento; vengono quindi riportati stralci di attività esemplificativi.

La chiave di lettura è fornita dai documenti ministeriali. I programmi del 1985 offrono già una visione di scuola coerente con una didattica orientata alla comunità di ricerca filosofica (Santi, 2006). Le *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e la legalità* (MIUR, 2006), seguite dalle *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2007; 2012) e *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* (MIUR, 2018), disegnano un nuovo modello di scuola: le coordinate per una vera e propria inversione di rotta si inseriscono in un panorama che richiama i valori Costituzionali nella cornice più articolata delle direttive europee e degli obiettivi dell'*Agenda 2030* (MIUR, 2017; ONU, 2015). È significativo il fatto che il documento *Cultura Scuola Persona*, sfondo integratore del testo delle Indicazioni, sia stato elaborato da un gruppo di lavoro coordinato da Mauro Ceruti, Italo Fiorin e con la supervisione del filosofo Edgar Morin.

Per orientarsi nel quadro teorico si rimanda ad alcuni testi di riferimento (Lipman, 2005; Santi, 2006; Cosentino, 2021) che indagano le implicazioni della P4C nella didattica e agli articoli di Ferrero (2021; 2022) e Galvagno e Ferrero (2023) che, attraverso una riflessione sul pensiero pedagogico improntato al dialogo di comunità, promuovono una rimodulazione della pratica didattica.

2. La pratica filosofica di comunità tra scuola, società e ricerca

Insegno alla scuola primaria da venticinque anni. Da sempre mi accompagna una riflessione sulle motivazioni che stanno alla base del divario persistente tra la ricerca, che indaga i processi di insegnamento/apprendimento in funzione delle strutture sociali, e la didattica che abita le aule scolastiche, idealmente campo di sperimentazione

e applicazione del modello accademico. Divario che rispecchia a sua volta lo scarto tra il dinamismo della società, che evolve velocemente verso una crescente complessità, e la resistenza fisiologica al cambiamento della scuola.

La spinta innovativa, che dovrebbe maturare all'interno delle aule scolastiche ed offrire spunti di riflessione alla ricerca in una dinamica di reciprocità, si muove invece secondo una logica trasmissiva dagli ambienti accademici verso la scuola, dalla quale viene recepita solo in parte.

Il cambio di paradigma, fortemente richiamato nelle indicazioni ministeriali e auspicato dalle teorie pedagogiche che sottolineano la dimensione socio-relazionale del processo di apprendimento/insegnamento (Lipman, 2003; Santi, 2006; Galvagno & Ferrero 2023), risulta per lo più estraneo alla prassi didattica quotidiana.

In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. [...] la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze [...].

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21). È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti (MIUR, 2012, p. 4).

Su questo terreno si innesta il mio incontro con la P4C, che avviene nel 2017 alla scuola di Acuto, dove ho preso parte al corso residenziale di formazione in Pratica Filosofica di Comunità. Lì ho sperimentato il potenziale generativo e la dimensione politica-educativa della pratica filosofica di comunità: nel dialogo filosofico le abilità funzionali alla decodifica della realtà e l'attitudine democratica si alimentano a vicenda.

L'idea che la P4C potesse venire in soccorso ad una scuola disorientata di fronte alla complessità del reale e rappresentare un ponte tra società - scuola - ricerca, da allora ha trovato conferma e nutrimento in diverse voci della ricerca e sperimentazione della P4C in Italia (Cinus, 2002; Lipman, 2005; Santi, 2006; Calliero & Galvagno, 2009; Cosentino & Lupia, 2021).

3. Dal gruppo-classe alla comunità di ricerca

Le mie prime esperienze di P4C a scuola hanno assunto la forma esclusiva di interventi progettuali con uno spazio-tempo dedicato, all'interno del quale la classe “è

autorizzata” a cambiare assetto¹: il cerchio, il pre-testo, la lavagna per appuntare le sollecitazioni di alunne e alunni, l’indagine condivisa, i processi auto-correttivi e autovalutativi, e infine l’insegnante che dismette i panni della maestra per vestire temporaneamente quelli della facilitatrice.

Costatare il piacere scaturito dal ragionare insieme e la meraviglia nello scoprire domande e risposte “altre”, è stato il motore per ridefinire in senso più ampio la mia pratica pedagogica e didattica.

Dal 2021 ho assecondato con una maggiore consapevolezza la spinta ad «utilizzare il dialogo filosofico di comunità nella quotidianità del lavoro d’aula per la didattica delle discipline e non come momento a sé stante e sganciato da ciò che viene percepito come routine» (Galvagno & Ferrero, 2023, p. 11).

3.1. Il contesto e le precondizioni

Quale contesto per la didattica della P4C?

Ho sperimentato che non esiste un contesto pre-definito per introdurre la pratica del dialogo filosofico in aula.

Ogni classe rappresenta un organismo con un’identità plasmata dalle interazioni dei suoi componenti. Incontriamo gruppi con una buona attitudine al confronto e altri completamente destrutturati rispetto alla capacità di comunicare, in questo caso è necessario costruire una comunità di “parlanti” e stimolarli a dialogare, per poter successivamente alzare il livello verso la comunità-di-ricerca (Santi, 2006).

Nel 2021, quando ho iniziato a muovere i primi passi in questo percorso di importazione del modello della comunità di ricerca nella pratica didattica quotidiana, insegnavo in una classe terza². In prima ci aveva investiti e disorientati la pandemia di Covid-19 che ancora imponeva alcune regole preventive. Avevamo sperimentato le chiusure e la didattica a distanza. La condizione storica inedita favoriva assetti organizzativi individualistici, allo stesso tempo la “fame” di interazione e condivisione amplificava la motivazione, la curiosità e il piacere di sperimentare, unici pre-requisiti davvero necessari all’applicazione della metodologia (Santi, 2006)

Inizialmente mi sono concentrata sulle priorità da perseguire in fase di costruzione di una comunità dialogante.

Quali elementi mutuare dalla sessione classica di P4C e quali accorgimenti adottare per tendere al modello di comunità disegnato da Lipman?

¹ Le sessioni lipmaniane di P4C prevedono una struttura e degli elementi ben definiti (Cinus 2019, p. 25).

² La classe della scuola Primaria di Cannigione I.C. Arzachena 1 era composta da 15 alunne e alunni, un alunno tutelato da L.104/92 e uno da L.170/10.

3.2. Il progettista/facilitatore

“La-comunità-di-ricerca” è una costruzione intenzionale e non un prodotto spontaneo della socialità. Per questa ragione è necessaria la figura del progettista. La preliminare e insostituibile condizione di possibilità per la nascita, lo sviluppo e il consolidamento di una classe come comunità-di-ricerca, serve la *volontà* e la *competenza* dell’insegnante. (Cosentino & Lupia, 2021, p.44).

Come ripensare il mio ruolo in un gruppo classe-comunità?

Ridurre lo scarto tra *la maestra* e *la facilitatrice* è stato un obiettivo prioritario, che mi ha imposto un continuo monitoraggio del mio operato.

Ho iniziato ad usare gli strumenti della facilitazione nella pratica quotidiana coltivando il dubbio a partire da questa dimensione.

Interrogarmi continuamente sulla mia disponibilità a valorizzare anche gli interventi apparentemente irrilevanti per metterli al servizio dell’apprendimento condiviso (“ho ascoltato in modo partecipato? Sono disponibile ad accogliere prospettive differenti sull’argomento? Ho favorito l’apertura di possibilità “altre”?”) si è rivelato un esercizio prezioso che nel tempo ha favorito la capacità di vedere il valore costitutivo di ogni idea.

Abituare a frasi incentivanti (“quello che è stato detto è importante, può essere utile per ..., ci porta a domandarci se..., ci offre una visione diversa...”) ha permesso una continua evoluzione del gruppo verso una “comunità dove l’amicizia e la cooperazione fossero accolte come contributi positivi al contesto di apprendimento” (Lipman, 2005, p. 109).

Incoraggiare alunne e alunni a formulare domande alla classe, ad esprimere il proprio dissenso nel rispetto dei compagni e delle compagne, sperimentando parole che aprono al confronto (“Io ho un’idea diversa, non sono d’accordo con quello che dici, o ancora, vorrei capire meglio quello che hai detto, cosa intendevi dire quando..., quello che è stato detto mi fa pensare a ...”) invece che chiudere (“sbagli quando dici, non è vero quello che hai detto, non si capisce quello che dici”), ha alimentato la disposizione verso “valutazioni non accusatorie, cognizioni condivise e sviluppo dell’immaginazione filosofica” (Lipman, 2005, p. 109).

Immaginare, progettare e scegliere soluzioni condivise ha sviluppato senso di appartenenza, responsabilità personale e autonomia critica, promuovendo al contempo senso di autoefficacia e stima di sé. L’utilizzo diffuso del “*dialogo*, strutturato secondo un modello argomentativo giustificativo, disciplinato da regole procedurali specifiche e alimentato dalla disponibilità all’ascolto produttivo” (Santi, 2006 p. 95), si è rivelato un potente detonatore di processi trasformativi della classe, da gruppo-sommatoria di

individui a comunità-unità organica, aperta, democratica e riflessiva (Cosentino & Lupia, 2021).

3.3. Il setting

Quando non c'è il cerchio?

Per la durata dell'intero anno scolastico 2021/2022, le norme in materia di prevenzione Covid-19 hanno condizionato il setting d'aula in una configurazione "di stampo tradizionalista funzionale ad una didattica trasmissiva e ad una visione individualistica dell'apprendimento" (Cosentino & Lupia, 2021, p. 46).

Si poneva il problema di come destrutturare lo stampo trasmissivo unidirezionale del modello senza disattendere le disposizioni sul distanziamento.

Nell'impossibilità di spostare alunne e alunni mi sono posta io come elemento mobile, cambiavo posizionamento più volte nel corso della lezione-dialogo incoraggiando il gruppo all'interazione tra pari. Il mio spostarmi in punti differenti dell'aula, mentre creava un senso di disorientamento, contribuiva alla percezione che non ci fosse un punto fisso di riferimento, disabituando il gruppo a cercare conferma nell'insegnante. Questo semplice accorgimento ha permesso di superare in parte gli ostacoli prettamente fisici dovuti alla disposizione obbligata e di sperimentare che "il *setting* non è fatto solo di oggetti materiali e di corpi ma anche di linguaggi, di clima sociale, di regole non scritte che i partecipanti interiorizzano attraverso la partecipazione" (Cinus, 2019, p. 26).

Appena possibile l'aula è stata sistemata in modo permanente a ferro di cavallo, disposizione più funzionale ai processi dialogici che ha restituito anche fisicamente organicità al gruppo.

3.4. Pre-testi e pratica delle discipline

Il contenuto modella il metodo o il metodo modella il contenuto? Come portare il dialogo argomentativo nella didattica disciplinare?

L'individuazione dei contenuti è stata parte del processo di crescita del gruppo. Si è sperimentato che alcune tematiche innescano processi dialogici in modo più immediato di altre, ma anche che la consuetudine alla ricerca in comunità è generativa di occasioni per dialogare.

La selezione degli stimoli ha attraversato tre fasi che corrispondono a tre diversi momenti di maturità del gruppo.

La strategia iniziale è stata quella di avvalersi degli strumenti della facilitazione per cercare soluzioni condivise alle diverse questioni organizzative che la vita scolastica

offre quotidianamente: la gestione degli spazi, la modalità di svolgimento della ricreazione o l'organizzazione di lavori di gruppo, i criteri di assegnazione degli incarichi erano questioni che venivano “dialogate”.

La tematica, inizialmente problematizzata dall'insegnante, aveva la funzione di animare un confronto modellato sul dialogo argomentativo.

Con l'acquisizione delle abilità funzionali alla prassi dialogica il gruppo ha iniziato ad applicarle ai contesti disciplinari in modo spontaneo: l'ascolto produttivo, le domande di senso e la condivisione di significati sono entrate nella quotidianità dello “stare a scuola” insieme.

In una seconda fase si è quindi avviato un lavoro più strutturato nell'ambito della didattica della storia, dell'italiano e dell'educazione civica.

Preliminarmente è stato necessario un cambio di prospettiva sulla funzione dei mediatori didattici: libri di testo, video, immagini, esperimenti o esperienze dirette hanno iniziato a profilarsi come contenitori di stimoli di ricerca invece che di conoscenze predefinite. I contenuti delle discipline sono stati adattati alla metodologia e trattati come pretesti: domande di elicitazione venivano formulate in base alle finalità euristiche del processo: “che cosa ci ha colpito di quello che abbiamo letto/visto/vissuto? Quali domande possiamo porci? Che cosa conosciamo dell'argomento?”.

Le sollecitazioni provenienti dal gruppo, registrate alla lavagna con il nome, venivano attenzionate e collegate tra loro. Individuato un punto di partenza si avviava un percorso di ricerca modellato sulla co-costruzione di una relazione di senso tra le diverse “visioni” dei partecipanti.

Al termine del momento di riflessione, veniva disegnata una sintesi del percorso svolto esplicitando i passaggi chiave del processo: i momenti di convergenza o di divergenza, di composizione o di ristrutturazione, di stasi o di evoluzione del pensiero.

Una volta delineato uno schema di conoscenza generale e flessibile sull'argomento c'era un ritorno al materiale strutturato, che veniva rivisto in funzione della ricerca di conferme, smentite, difformità, alternative o nuovi stimoli.

Si concludeva il percorso con alcune domande di autovalutazione riguardanti la funzionalità del metodo.

Con l'esercizio e il tempo, l'attitudine a problematizzare è diventata il nuovo *habitus* del gruppo.

In quest'ultima fase la comunità esprimeva la sua maturità e la sua autonomia critica “impugnando” le lezioni di stampo più tradizionale con la proposta di questioni in grado di destabilizzarne l'impianto. Era allora possibile raccogliere lo stimolo e facilitare un nuovo processo di pensiero creativo, oppure semplicemente evidenziare il potenziale di indagine della questione proposta.

4. Esempi di situazioni di apprendimento in aula

In questo paragrafo verranno riportate a titolo esemplificativo stralci di situazioni di apprendimento vissute in classe. Si è scelto di riportarne due progettate dalla docente in modo finalizzato e due innescate da domande stimolo di alunne e alunni.

I segmenti riferiti rappresentano momenti di innesco del dialogo filosofico.

a) Attività 1. Classe terza.

Disciplina: Storia. Argomento: Homo sapiens

Lettura condivisa dal libro di testo del paragrafo dedicato.

Domanda di elicitazione dell'insegnante: che cosa ci ha colpito della vita dell'Homo sapiens?

A: Che ha imparato un pochino a parlare.

B: infatti, Come facevano prima se non parlavano?

Insegnante: come facevano a fare cosa?

C: Come facevano a spiegare le cose?

Insegnante: Si possono dire delle cose senza usare le parole?

La possibilità di comunicare senza usare le parole è stato il tema della lezione-dialogo di storia.

Alunne e alunni hanno riportato opinioni, conoscenze, esperienze vissute.

La classe ha riflettuto non solo sui contenuti disciplinari relativi alla comunicazione nella preistoria ma anche sulla storia personale e sulla possibilità dell'esistenza e della validità di codici alternativi alla parola.

b) Attività 2. Classe quarta.

Disciplina: italiano.

Attività: lettura condivisa de "La gabbianella e il gatto che le insegnò a volare", cap.

3.

Stimolo insegnante: "quali domande vi sono venute in mente leggendo il capitolo?"

Tra le diverse domande il gruppo ha scelto di approfondire quella di

A: "Perché Zorba decide di aiutare la gabbianella? È strano che un gatto aiuti un gabbiano".

Insegnante: "Quali altre possibilità aveva Zorba?"

Il gruppo ha riflettuto sulle alternative che abbiamo di fronte ad una richiesta di aiuto, sulle difficoltà che si possono trovare nel dare aiuto, toccando anche il tema della diversità.

Questo percorso di riflessione è stato lo stimolo per un'attività di produzione scritta nel piccolo gruppo.

La richiesta è stata la produzione di un testo nel quale i ruoli dei diversi animali venissero ribaltati: mamma gatta in pericolo con il suo gattino chiede aiuto ad un gabbiano.

Ogni gruppo doveva contestualizzare la storia, inventare tre possibili promesse che un gatto può chiedere ad un gabbiano di rispettare, e immaginare un finale.

Il gruppo classe oltre ad aver esercitato abilità legate alla lettura, comprensione e produzione del testo, ha aperto questioni di senso su tematiche civiche.

Si mette in evidenza che nella produzione del testo scritto nel piccolo gruppo, alunne e alunni, hanno riprodotto le dinamiche del dialogo³.

c) Attività 3. Classe quinta.

Disciplina: educazione civica. Argomento: “I diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza”.

Il gruppo ha sollevato la questione in fase iniziale.

A: perché hanno scritto dei diritti apposta per i bambini se c'erano i diritti universali che valgono per tutte le persone?

Insegnante: proviamo a riflettere, perché secondo voi?

B: i bambini sono persone, ma non come i grandi.

È stato immediatamente raccolto lo stimolo e a progettazione della lezione è stata modulata sulle suggestioni della classe-comunità:

- è stato animato il dialogo filosoficamente strutturato sul tema “Che cos’è una bambina/o? ”.
- la lezione-dialogo successiva il gruppo ha dialogato sulle “differenze tra mondo degli adulti e dei bambini”.
- in un'altra lezione-dialogo è stato possibile riflettere sulle motivazioni che hanno portato alla stesura di una Convenzione specifica per l'infanzia.
- in fase finale c'è stato un ritorno consapevole ai documenti, è stata quindi proposta l'analisi di alcuni articoli della Convenzione alla luce delle considerazioni emerse in comunità.

La “lezione” sui diritti dei bambini si è modellata come percorso di educazione civica. La classe-comunità, ha acquisito le informazioni relative alla Convenzione di Ginevra innescando riflessioni sulle cause, le conseguenze e le ricadute sulla vita personale di un evento storico.

³ Per l'applicazione della metodologia della P4c alla scrittura di testi si rimanda al contributo di Falciola (2023).

d) Attività 4. Classe quinta.

Disciplina: storia. Argomento: le divinità nell'antica Roma

Lettura condivisa dal libro di testo.

Nel corso della lettura un'alunna consegna al gruppo una riflessione ad alta voce.

A: "Perché Giano bifronte guarda solo al passato e al futuro? E il presente, che è la cosa più importante?"

Segue uno scambio di sguardi. La comunità raccoglie lo stimolo.

B: "Forse non ha il tempo di guardare il presente"

Insegnante: "Spiegaci cosa intendi".

B: "Il presente è troppo veloce, arriva subito il passato"

A: "Secondo me non è vero, il presente è sempre. Guardate: è adesso, adesso, adesso..."

C: "Vedi che dura pochissimo"

D: "A me sembra un po' più importante il futuro"

In questa occasione per motivi legati strettamente al suono della campanella, non è stato possibile facilitare oltre il dialogo sul tema.

Si è sottolineata però l'importanza della tematica sollevata. Anche se non è stato animato il dialogo, si sono aperti degli interrogativi.

Mi preme sottolineare che situazioni-innesco, come quelle presentate, in classe quinta erano all'ordine del giorno e mettono in evidenza come il gruppo-comunità avesse maturato una sua autonomia critica che lo poneva nelle condizioni di dare vita a questioni di senso anche in occasioni non specificamente strutturate.

5. Conclusioni

Si ritiene che alcuni elementi del contesto considerato, pur non costituendo condizione imprescindibile, abbiano agevolato il percorso di modellamento della comunità:

- il numero di alunne e alunni: quindici è un numero ideale per la pratica dialogica, sufficiente per una buona diversificazione dei punti di vista ma non così elevato da richiedere tempi eccessivamente lunghi per esprimerli e rielaborarli;
- un team con una propensione al confronto e al dialogo e un'impostazione didattica conseguente, che ha potenziato il lavoro;
- un gruppo classe con una buona attitudine al dialogo, maturata in ambienti extrascolastici, che ha permesso di lavorare un terreno fertile.

L'unico "limite" riscontrato è di carattere puramente quantitativo. La metodologia risulta onerosa in termini di tempo: la riflessione condivisa, il dialogo argomentativo,

la co-costruzione del sapere esigono tempi distesi, questa caratteristica impone un'attenta selezione dei contenuti in fase di progettazione.

Dobbiamo sapere fin dall'inizio che se nella nostra pratica quotidiana sceglieremo di curare il pensiero in tutte le sue dimensioni⁴, non “finiremo il programma”, ma i benefici che deriveranno dalla scelta di sviluppare competenze e attitudini invece che trasferire contenuti, ripagheranno abbondantemente la contrazione degli argomenti, in termini di qualità della formazione globale della persona,

La classe, intesa come insieme di tutte le persone che la abitano, trasformata in comunità-di-ricerca matura la consapevolezza che l'apprendimento/insegnamento è un percorso condiviso e partecipato: si osservano atteggiamenti di aiuto reciproco, cooperazione e ascolto, si riscontra la predisposizione alla sospensione di giudizi, al dubbio, e alla ricerca di soluzioni alternative.

Nella classe-comunità il piacere per il dialogo filosofico contagia docenti, alunne e alunni, è generativo di stimoli e rianima le dinamiche di relazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calliero, C., & Galvagno, A. (2009). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*.
- Cinus, M.F. (2002). *C'era una volta Socrate. Testi e pretesti per pensare in cerchio*. IRRE Sardegna.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Trento: Erickson Live.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca*. Roma: Anicia.
- Falciola, P.M. (2023). Philosophy for Children nella Scuola Primaria: potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 95-104.
- Ferrero, V. (2021) Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103.
- Ferrero, V. (2022). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 17(1), 37-52.
- Galvagno, A., & Ferrero, V. (2023). Filosofare: un approccio euristico tra pedagogia e didattica. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 3-17.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santi, M. (2006) *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni di classe*. Napoli: Liguori.

⁴ Lipman (2005, p. 217) sostiene che “per migliorare il pensiero nelle scuole occorre coltivarne le dimensioni critica, creativa e caring”.

DOCUMENTI ISTITUZIONALI: Ministero dell'Istruzione

MIUR (2006). *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità.*

MIUR (2007a). *Cultura Scuola Persona.*

MIUR (2007b). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

MIUR (2017) *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione.*

MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari.*

MI (2020). *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica.*

SEZIONE

SECTION

In pensiero per Gaia



Edizione di Anzio





Due giorni di dialogo filosofico sulle rive di Anzio

Salvatore Conforti

CRIF

salva.conforti@gmail.com

Le date del 24 e 25 maggio del 2024 segnano un evento particolarmente interessante nel panorama della *Philosophy for Children*: il festival del dialogo filosofico dedicato alla nostra Madre Terra, Gaia, ha avuto per la prima volta un'edizione sulle splendide terrazze erbose dell'Istituto Comprensivo "G. Falcone" affacciate sul mare di Anzio. La due-giorni ha visto la partecipazione di scuole provenienti da varie regioni d'Italia a partire dalla scuola dell'Infanzia per arrivare alle scuole superiori di secondo grado. Trecentocinquanta bambini/e e ragazzi/e dai 5 ai 18 anni si sono ritrovati/e a discutere e confrontarsi sulle sorti del nostro pianeta alla luce degli ultimi cambiamenti climatici e delle ultime situazioni geopolitiche che vanno delineandosi nel panorama mondiale.

La scelta del titolo del primo giorno, *In Pensiero per Gaia*, sembra essere tagliato apposta per mettere in evidenza la più significativa caratteristica della P4C, ovvero quella di ricorrere al pensiero come elemento indispensabile alla riflessione, alla responsabilità, al prendersi cura di cosa funziona e di cosa non funziona. E quale migliore occasione se non quella di poter mettere le varie comunità scolastiche a confronto, aprirle al dialogo, alle restituzioni venute fuori dalle sessioni tenutesi nel primo pomeriggio dopo aver socializzato al mattino al ritmo della magnifica musica etnica proposta dal gruppo "RitMovimento"?

La scelta della cittadina di Anzio per ospitare il Festival deriva anche dall'aver dato vita nello stesso periodo alla formazione del Crif-Lazio, una costola del CRIF nazionale, che si occupa appunto della diffusione della P4C e della formazione degli insegnanti. Quale miglior occasione per il battesimo della nuova associazione laziale e quale miglior occasione per aprire un gemellaggio tra l'istituto "Borgoncini Duca" di Roma, scuola capofila della P4C nella Capitale e l'Istituto Comprensivo "G. Falcone" di Anzio, che durante l'anno scolastico ha visto formarsi un numero consistente di insegnanti per la *Philosophy for Children*?

Ecco, quindi, che il mattino del 24 maggio, una giornata favorevolissima anche sotto il profilo climatico, in una sorta di *happening* all'aperto, l'incontro di ragazzi/e piccoli/e e grandi ha dato vita, pur conoscendosi per la prima volta, a forme di socializzazione insolite e originali, tutte rivolte a comporre gruppi inediti in cui affrontare nel pomeriggio le sessioni filosofiche aventi come tematica portante l'ambiente, il futuro, Gaia.

Molto interesse hanno suscitato poi le restituzioni che ogni gruppo ha riportato in plenaria, *en plein air*. Interesse, per esempio, nell'ascoltare i bambini e le bambine della Scuola dell'infanzia sottolineare come gli animali dello zoo, pur avendo una "casa" e del cibo in realtà, non siano liberi. Oppure ancora alcuni gruppi di scuola primaria mettere l'accento su come sia impossibile porre fine alle guerre facendo continua richiesta di più armi. Tra ragazzi e ragazze più grandi è prevalsa invece l'idea di come l'attuale rappresentanza politica globale non sia più in grado di porre un freno ai poteri forti della finanza che governano la Terra seguendo interessi economici non più rispondenti alle esigenze sociali e ambientali. Insomma, si può dire che nelle varie sessioni e per le varie fasce d'età, il pensiero per Gaia è apparso decisamente presente, almeno per quanto riguarda la denuncia, manifestando però qualche limite nel fornire proposte. Poiché il ruolo precipuo della P4C è porre e porsi domande, possiamo dire che l'obiettivo è stato centrato.

Il valore, le suggestioni, i suggerimenti di quanto espresso nelle restituzioni dei/lle ragazzi/e non poteva cadere nel vuoto ed ecco perché il giorno successivo il 25/5, si è pensato di dare vita al convegno avente per titolo *Filosofia della cura e Educazione* allo scopo di comprendere il perché la *Philosophy for Children* sia la didattica che più si addice o che meglio di altre si addice a poter affrontare e cercar di rispondere alle tematiche e alle proposte sollevate dai ragazzi il giorno prima.

Nella cornice della meravigliosa sala consiliare di Villa Corsini Sarsina, tra esperti della scuola, della politica e della cultura si sono aperti i lavori che hanno visto molti relatori testimoniare con esempi concreti quanto la didattica della comunità di ricerca sia appropriata o la più appropriata a sollecitare nella mente di chi apprende quel senso critico senza il quale qualsiasi forma di apprendimento risulta essere slegato dalla realtà. Alcuni interventi hanno messo in evidenza come solo il "pensiero complesso" nell'accezione lipmaniana, declinato secondo il metodo della P4C, possa offrire la possibilità di comprendere la complessità per dar vita ad un cambiamento sia di postura che di visione capace di sapersi prendere cura di sé, degli altri, del mondo.

Interventi significativi e molto graditi sono stati anche i contributi provenienti da rappresentanti di enti pubblici, scuola e Soprintendenza, che hanno avuto modo di evidenziare come la comunità di ricerca abbia le carte giuste per stimolare anche comunità di adulti avviandoli alla riflessione sul senso e sul valore dell'esperienza, del mondo. Interessanti contributi sono venuti infine dagli interventi di ricercatrici dell'Università di Cassino e dell'Università LUMSA di Roma, intervallati dalle testimonianze di esperti, Teacher Educator del CRIF e insegnanti di vario ordine e grado di scuola.



Siamo Gaia (?)

Antonio Cosentino

CRIF – Università di Verona

antonio.cosentino@univr.it

RIASSUNTO: *Terra* e *Gaia* sono due nomi che denotano la stessa cosa ma contengono connotazioni differenti. Da una parte la concezione meccanicistica del nostro pianeta, visto come una macchina regolata dalla causalità e matematicamente misurabile; dall'altra una visione che risale agli antichi Greci e che ritorna anche durante il nostro Rinascimento, secondo la quale *Gaia* è una totalità vivente e organica. I due nomi sottendono anche due diversi atteggiamenti di noi umani nei confronti della nostra casa. Una moderna e interessante ri-configurazione di *Gaia* come organismo vivente è proposta da James Lovelock di cui sono focalizzate le tesi più significative.

PAROLE-CHIAVE:

Ecologia. Gaia. Lovelock.

Are We Gaia?

ABSTRACT: *Terra* and *Gaia* are two names that denote the same thing but contain different connotations. On the one hand, the mechanistic conception of our planet, seen as a machine governed by causality and mathematically measurable; on the other, a vision that dates back to the ancient Greeks and that also returns during our Renaissance, according to which *Gaia* appears as a living and organic totality. The two names also imply two different attitudes of us humans towards our home. A modern and interesting re-configuration of *Gaia* as a living organism is proposed by James Lovelock, whose most significant theses are focused on.

KEYWORDS:

Ecology. Gaia. Lovelock.

Siamo in pensiero per Gaia. Ma, chi è Gaia? Gaia è la nostra madre-terra. Questa nostra mamma compie 4,5 miliardi di anni. Possiamo proprio dire che ha una certa... Sappiamo che è anche un po' surriscaldata. Forse sono sintomi di menopausa. Insomma, qualche motivo di preoccupazione c'è e, se siamo preoccupati per qualcuno, vogliamo e dobbiamo prendercene cura. Sì, visto che noi siamo i suoi figli. Come specie *homo sapiens* siamo venuti alla luce 300.000 anni fa. Possiamo dire che questo parto è avvenuto quando Gaia non era più giovanissima e aveva generato già tanti altri figli prima di noi. Scriveva Esiodo nella sua *Teogonia*: «Gaia generò primamente, a sé simile, Uràno tutto cosperso di stelle, che tutta potesse coprirla, e insieme sede fosse sicura dei Numi del cielo; e generò gli alti Monti, graditi riposi alle Ninfe, che Dive sono, ed hanno riparo per valli boschive, e il Ponto generò, [...], ch'è un immane pelago, dove mai non si miete, che gonfia ed infuria».

Gaia, dunque, è il nome che gli antichi Greci davano al nostro pianeta e vale la pena recuperarlo rispetto al nome Terra (unico nome di pianeta che non deriva dalla mitologia greca, ma è di provenienza indoeuropea e originariamente fa riferimento al significato di suolo). Mentre il pianeta Terra può anche essere il nome di un ammasso di rocce, acqua e altri elementi che gira intorno al Sole seguendo regole geometriche e matematicamente descrivibili, Gaia è qualcosa d'altro.

Sulla scorta dei Greci, proviamo a pensare Gaia come un corpo vivente, e pensiamo a noi come parti di questo organismo, in intima relazione con questo tutto; relazioni che non possono esaurirsi nelle descrizioni e nelle misurazioni scientifiche, ma sono, nell'esperienza di ognuno/a di noi, di natura qualitativa. Pensate alle suggestioni di un tramonto, al senso di pace che proviene da un bosco, alla tenerezza che suscita in noi un cucciolo di qualunque altra specie animale. Siamo indubbiamente in un rapporto empatico, di intima appartenenza e di armonia con Gaia/Natura. Con questo sfondo originario è sicuramente in sintonia il nostro corpo. Il corpo, quando funziona, quando è sano e bello, sa come comportarsi per restare in un equilibrio armonioso con l'ambiente naturale. Sa, per esempio, come tenere sotto controllo la sua temperatura interna, come tenere in equilibrio *input* e *output* grazie al suo "termostato" naturale. Sudare, sentire brividi, avvertire dolore, avere paura, arrabbiarsi sono meccanismi naturali per mantenere l'equilibrio dinamico col l'ambiente.

Il corpo naturale sa; ma non sa di sapere. Tutti gli esseri viventi sanno come vivere al meglio nel loro ambiente naturale. Il sapere di sapere, l'autoconsapevolezza, sembra essere una possibilità riservata a noi umani in un certo stadio della nostra evoluzione come specie. È stata la comparsa in *homo sapiens* della capacità di guardarsi allo specchio, di riflettersi nei prodotti delle sue tecniche costruttive che ha posto le premesse per lo sviluppo della cultura. Col linguaggio, fatto di codici sempre più astratti (dal gesto alla scrittura alfabetica) l'uomo ha costruito un mondo che prima non c'era. *l'homo sapiens* si è affermato come *homo faber*, capace, cioè di artificio, di produrre con arte cose che

la natura non conosceva. L'essenza degli artifici umani è la tecnica e le sue prime manifestazioni sono il disegno, la scrittura, e poi l'architettura, e via di seguito con tutto il resto fino alla IA. In una parola la cultura.

Come *homo faber*, l'uomo ha posizionato le sue tecniche oltre la natura; anzi, in antitesi con la Natura, ponendo i presupposti per lo sfruttamento delle risorse naturali per i suoi obiettivi. Una coscienza ecologica sempre più consistente deriva, come sappiamo, da un allarme che è venuto, in primo luogo, dagli scienziati e fortunatamente si va diffondendo a tutti i livelli. Stiamo capendo che la natura non è una macchina che si perpetua sempre uguale e che non è soltanto un oggetto, né delle nostre descrizioni né del nostro sfruttamento, riducibile cinicamente a fonte di energia per alimentare il consumismo. La natura che le scienze ecologiche riscoprono ha i caratteri dell'organismo vivente.

La domanda di fondo dell'ecologismo è proprio questa: Gaia siamo noi? Oppure è un'alterità con cui ci confrontiamo? Questa domanda è intrinsecamente legata a quella che riguarda la relazione tra natura e cultura: la cultura non è altro che un prodotto dell'evoluzione naturale? Oppure ha fondamenti non-naturali? In altre parole, se noi esseri umani, del genere *homo sapiens*, siamo capaci di cultura, le condizioni che rendono possibile questa avventura da dove provengono? Due sono state le risposte date a questo quesito di fondo: dalla natura stessa, oppure dal cielo. Se i presupposti e le condizioni di possibilità della cultura risiedono nella natura, allora la mente è un prodotto del cervello, la psicologia, la sociologia, l'arte, la letteratura sono un prodotto della biologia. Per chi non la pensa in questo modo, le alternative sono le spiegazioni religiose, oppure categorie filosofiche come la "*res cogitans*", lo Spirito, la Volontà, l'Essere, l'Iperuranio, oppure... la magia.

Da questa seconda opzione derivano tutti i dualismi che hanno caratterizzato la nostra tradizione culturale. Se la natura è materia inerte (*res extensa*), noi soggetti pensanti possiamo conoscerla, misurarla, dominarla. L'immagine del pianeta Terra che ha prevalso in tutta la modernità post-cartesiana è esattamente questa: il mondo naturale è un marchingegno regolato dalla dinamica della relazione causale e descrivibile in termini matematici, rigorosamente quantitativi. Ecco che, in questo modo, *l'homo sapiens* ha costruito la sua narrazione, quella che ha giustificato e continua a giustificare lo sfruttamento delle risorse naturali come un deposito al quale attingere gratuitamente, senza dover pagare nessun prezzo. Noi *non* siamo Gaia: questo è l'assioma che regola i comportamenti di chi *non* ha una consapevolezza ecologica, che, ricordiamolo, vuol dire studio/consapevolezza (*logos*) della casa/ambiente (*oikos*). L'assioma opposto recita: Noi siamo Gaia.

Quali possono essere i corollari di questa affermazione? Lo scenario storico ce ne mostra più di uno. Potrei includere nell'elenco: 1) una forma di ecologismo radical-romantico del tutto-niente; 2) una mitologia dell'Eden perduto; 3) la fuga nell'utopia

di una natura incontaminata. Risposte di questo tipo, purtroppo, non offrono soluzioni praticabili; cosicché tutti i problemi dello sconquasso ecologico rimangono dove sono. Ma, «Noi siamo Gaia» può essere il titolo di una visione non necessariamente catastrofista o utopica; può essere la premessa di un quadro di argomentazioni molto ragionevoli e basate sulla scienza o, più in generale, sulla conoscenza e la consapevolezza, e, nello stesso tempo, animate dal senso di responsabilità e dall'*habitus* della cura per la nostra casa.

In questa prospettiva si muove la proposta di James Lovelock, il quale nel 1979 formula la cosiddetta “Ipotesi Gaia”, illustrata nel libro *Gaia. A New Look at Life on Earth* (Lovelock, 1979). Questo libro ha il merito di aver inaugurato un nuovo corso nella riflessione ecologica. Ha offerto un'alternativa alla visione pessimistica che vede la natura come forza primitiva da sottomettere e conquistare; e rappresenta anche un'alternativa a quell'immagine altrettanto deprimente del nostro pianeta come un'astronave impazzita sempre in viaggio, senza guida e senza scopo. Il risultato è, scrive Lovelock, che

abbiamo definito Gaia come un'entità complessa che coinvolge la biosfera terrestre, l'atmosfera, gli oceani e il suolo; totalità che costituisce un *feedback* o un sistema cibernetico che cerca un ambiente fisico e chimico ottimale per la vita su questo pianeta. Il mantenimento di condizioni relativamente costanti da parte del controllo attivo può essere convenientemente descritto con il termine “omeostasi” (*ivi*, p. 63).

Come ogni sistema cibernetico capace di autoregolarsi, Gaia deve possedere una forma di intelligenza sufficiente a comprendere e interpretare i messaggi che fanno scattare le azioni e le reazioni. Si tratta di una forma di intelligenza che esclude l'autocoscienza, ma non può escludere le straordinarie potenzialità della specie umana, la quale è parte integrante di questo tutto. Pertanto, prosegue Lovelock, bisognerebbe riconoscere che

l'intera gamma di materia vivente sulla Terra, dalle balene ai virus e dalle querce alle alghe, potrebbe essere considerata come un unico essere vivente, in grado di manipolare l'atmosfera terrestre per adattare i suoi bisogni complessivi e dotato di facoltà e poteri ben oltre quelli delle sue parti costitutive (*ivi*, p. 82).

Dato che la proprietà più importante di Gaia è la tendenza a mantenere condizioni costanti per tutta la vita terrestre, il riferimento a noi umani diventa il tema centrale. Infatti, siamo in un'epoca in cui sembra che l'equilibrio di Gaia sia messo in serio pericolo dai nostri tentativi di controllare razionalmente la biosfera per sottometterla ai nostri bisogni.

Ora, se è vero che allo stato attuale avremmo bisogno di circa 1,7 pianeti “Terra” per bilanciare l’emissione di CO₂, dovrebbe essere chiaro che ci troviamo su una china pericolosissima e che dobbiamo correre ai ripari prima che sia troppo tardi. L’allarme si è diffuso abbastanza e così pure la consapevolezza del disastro ambientale e delle sue conseguenze. È anche abbastanza chiaro cosa servirebbe per arrestare la corsa verso una condizione di non ritorno. Possiamo ricordarlo semplicemente scorrendo l’elenco degli obiettivi fissati dall’ONU nell’Agenda 2030.

Se questi diciassette obiettivi fossero realizzati entro il 2030 potremmo vivere nel migliore dei mondi possibili. Purtroppo, gli ostacoli sono molti e l’ONU non ha la forza di abatterli. Non tutte le politiche vanno nella direzione indicata dall’Agenda e non tutti gli interessi sono orientati dagli obiettivi da essa indicati. Non solo, ma c’è anche da chiedersi in che misura la filosofia della sostenibilità, che ispira l’Agenda nel suo complesso, basata in ultima analisi sulla logica della “crescita”, sia, a sua volta, “sostenibile”. Una sostenibilità “sostenibile” deve fare i conti con la questione della crescita indefinita in un pianeta che è finito. Questa difficoltà fondamentale, di carattere pratico ma anche logico, è alla base di tutti i problemi ecologici. Attualmente, la popolazione umana tende a crescere con progressione geometrica non compensata da una mortalità che, invece, decresce. La produzione industriale tende a moltiplicare i beni di consumo e a renderli sempre meno durevoli per effetto dell’obsolescenza pianificata. In altre parole, si producono oggetti così fatti da poter diventare spazzatura nel più breve tempo possibile. Gran parte dei messaggi che circolano nei *media* sono modellati sulla logica della pubblicità. Tutto questo – direbbe Gaia – semplicemente *non è sostenibile*.

Ora la tecnica ha raggiunto sviluppi sorprendenti e gli equilibri tra la natura e la cultura che l’uomo ha saputo costruire e ricostruire lungo il corso della storia, oggi sono molto più problematici e precari. Sono in ballo domande sul rapporto tra fini e mezzi, sulla scala dei valori che guidano l’azione umana, sul senso stesso della nostra vita sulla Terra. C’è in corso un pericoloso asservimento dei fini e dei valori al potere della tecno-scienza e dell’economia post-industriale basata sul consumismo. Quel che succede è che la maggior parte delle persone utilizza strumenti che non comprende e non sa controllare. All’apice di questi stravolgimenti possiamo collocare l’intelligenza artificiale. Fino a che punto un robot può diventare autonomo? Come costruzione umana non dovrebbe, per definizione, poter sfuggire al controllo del suo costruttore. Questo è verosimile, ma il problema è che i costruttori di robot e, più in generale, gli esperti di tecnologia avanzata sono un’esigua minoranza a confronto della grande massa degli utenti.

In questo quadro di riflessioni ritorna di grande attualità quanto Ivan Illich sosteneva con grande preveggenza agli inizi degli anni Settanta del secolo scorso nel suo scritto *La convivialità* (Illich, 1974), in cui contrappone un uso dei beni dettato dalla

produzione industriale ad un uso “conviviale” degli stessi. Secondo Illich dobbiamo riconoscere dei limiti “naturali” allo sviluppo della vita umana. L’appello di Illich è orientato ad un superamento della produzione industriale in nome di una “convivialità” (piacere di con-vivere) capace di trasformare radicalmente il rapporto dell’uomo sia con la natura che con la sua tecnologia.

La figura del *cyborg* è sicuramente un’efficace sintesi di molti degli orientamenti filosofici del *Postumanesimo*. L’ibridazione tra cibernetica e biologia, che dà forma al *cyborg*, apre un orizzonte che sembra andare oltre le dimensioni dell’uomo che abbiamo conosciuto fino ad ora. Il progresso tecno-scientifico è stato possibile grazie ad un approccio che frammenta la realtà in tante piccole parti, tanti elementi isolati e avulsi da un contesto. Di contro, gli squilibri ambientali che stiamo vivendo fanno sentire la voce di Gaia come entità d’insieme e delle ragioni della vita come totalità organica, complessa ma unitaria. L’uomo non dovrebbe sopravvalutare se stesso e la sua presenza sulla Terra, della cui storia occupa una frammento infinitesimale. Gaia ha dimostrato che è capace di generare, ma anche di uccidere i suoi figli. A questo proposito, suona particolarmente inquietante un altro messaggio di James Lovelock, il quale, all’età di 100 anni, scriveva queste parole:

I *cyborg* concepiranno *cyborg*. Invece di continuare a esistere come forme di vita inferiori soltanto perché ci fanno comodo, evolveranno e potranno diventare prodotti evolutivi avanzati di una nuova e potente specie. Ma grazie a Gaia, che domina e controlla, non potranno mai diventare i nostri padroni” (Lovelock, 2020, p. 87).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Illich, I. (1974). *La convivialità. Una proposta libertaria per una politica dei limiti allo sviluppo*. Milano: Mondadori.
- Lovelock, J. (1979). *Gaia. A New Look at Life on Earth*. Oxford: Oxford University Press (trad. it., 1991, *Nuove idee sull’ecologia*, Torino: Bollati Boringhieri)
- Lovelock, J. (2020). *Novacene. L’età dell’iperintelligenza*. Torino: Bollati Boringhieri.



La “cura del pensiero” e il “pensiero della cura”: una particolare alleanza educativa

Maria Rosalba Lupia

CRIF

lupiamariarosalba@gmail.com

RIASSUNTO: La profonda crisi politica, umana e sociale e la prevalente indifferenza per l’umana cura evocano necessariamente una “conversione dei cuori” ed una irrinunciabile revisione del pensiero. Il pensiero interrogante della filosofia nella prospettiva del *Complex Thinking* di Matthew Lipman può offrirci più e meglio di altri apporti formativi, la possibilità di comprendere la complessità, producendo un cambiamento di postura e di visione. La trasformativa pratica sociale del “filosofare in una comunità di ricerca”, unitamente al percorso del *Service Learning*, come “pensiero della cura” possono essere un concreto tandem filosofico-pedagogico, promuovendo pensieri e azioni responsabili in una scuola fattivamente democratica ed emancipante.

PAROLE-CHIAVE:

Cura. Pensiero Complesso.
Etica. Responsabilità.
Apprendimento Servizio.

The “care of thought” and the “thought of care”: a special educational alliance

ABSTRACT: The profound political, human and social crisis and the prevailing indifference to human care necessarily provoke a ‘conversion of hearts’ and an indispensable revision of thought. The questioning thinking of philosophy in the perspective of Matthew Lipman’s *Complex Thinking* can offer us, more and better than other pedagogical contributions, the possibility of understanding complexity and bringing about a change of attitude and vision. The transformative social practice of ‘philosophizing in a research community’, together with the path of service learning as ‘care thinking’, can be a concrete philosophical-pedagogical tandem that promotes responsible thinking and action in a de facto democratic and emancipatory school.

KEYWORDS:

Care. Complex Thinking.
Ethics. Responsibility. Service
Learning.

1. Il contesto problematico

Per descrivere la criticità del mondo contemporaneo è a mio avviso efficace l'incipit del volume di Ferrajoli (2022).

L'umanità di fronte a un bivio. [Il progetto kantiano!]

L'umanità si trova di fronte a emergenze globali che mettono in pericolo la sua stessa sopravvivenza: il riscaldamento climatico, destinato, se non verrà arrestato, a rendere inabitabili parti crescenti del nostro pianeta; la minaccia nucleare proveniente dalle migliaia di testate atomiche sparse sulla Terra e dotate di una capacità di distruzione totale; la crescita delle disuguaglianze e della miseria e la morte ogni anno per fame o per malattie non curate, di milioni di esseri umani; la diffusione di regimi dispotici che violano sistematicamente le libertà fondamentali e gli altri diritti proclamati in tante carte costituzionali e internazionali; lo sviluppo del crimine organizzato e delle economie illegali, che hanno mostrato una straordinaria capacità di contagio e di corruzione dell'economia legale, il dramma, infine, di centinaia di migliaia di migranti, ciascuno dei quali fugge da una di queste tragedie [a cui aggiungo le tragedie delle guerre in atto in Europa e in Medio Oriente].

A causa della catastrofe ecologica, per la prima volta nella storia il genere umano rischia l'estinzione: non un'estinzione naturale come quella dei dinosauri, ma un insensato suicidio di massa dovuto all'attività irresponsabile degli stessi esseri umani (p. 11).

Il clima insostenibile sotto tutti gli aspetti rende cogente la necessità di un patto costituzionale di rifondazione del diritto e della politica. Da qui l'idea di far nascere in una prima assemblea svoltasi a Roma il 21 febbraio 2020, un movimento di opinione teso a promuovere una Costituzione della Terra al fine “di imporre limiti e vincoli ai poteri selvaggi degli Stati sovrani e dei mercati globali, a garanzia dei diritti umani e dei beni comuni di tutti” (Ferrajoli, 2022, p. 13).

Interessante rilevare la menzione che Ferrajoli fa di Raniero La Valle, dal titolo - opportuno per questo mio contributo volto ad avvalorare l'azione del pensiero - “Chiediamolo al pensiero, le ragioni di una Scuola”¹.

Per questo ci vuole non solo una conversione dei cuori, ma una revisione del pensiero, di molto pensiero (di cui pur ci siamo nutriti fin qui). Quello che ora chiediamo al nuovo

¹ L'articolo richiama non la scuola come la conosciamo noi, infatti «la nostra scuola – precisa Raniero La Valle – sarà anche un'*antisuola* perché una scuola è lì per trasmettere i saperi da una generazione all'altra, e dunque è un potente fattore di continuità, un mezzo di riproduzione della società così com'è, così come l'abbiamo ricevuta. Invece noi dovremmo trasmettere un sapere che ancora non c'è, perché col sapere che c'è la società che abbiamo ricevuto non solo non va bene, ma nemmeno può continuare». L'articolo è reperibile nel sito www.costituenteterra.it

pensiero è come salvare la Terra, le sue acque, i suoi mari, l’asciutto, le foreste, i tramonti, “questa bella famiglia d’erbe e d’animali”, come è celebrata in un canto che, ahimè, ha per titolo “I sepolcri” (La Valle, 2020)².

2. Il pensiero interrogante e la filosofia

Per essere interi e non dimidiati si richiede una triplice condizione, di cui l’ideologia tecnologica non si cura: riscoprire il pensiero interrogante, nella consapevolezza che l’*ars interrogandi* è più difficile ma più decisiva dell’*ars respondendi*; riappacificarci col tempo, mortificato e divorato da un presente deprivato sia della memoria sia del progetto; e soprattutto possedere una visione complessiva delle cose. [...] Chi non mette in relazione con il tutto le singole parti e i frammenti dei vari saperi può dire solo mezze verità. [...] A Prometeo, simbolo della tecnologia, sarà necessario o urgente affiancare in una sorta di coabitazione Socrate, simbolo del pensiero umanistico, colui che “ha richiamato la filosofia dal cielo, l’ha trasferita nelle città, introdotta nelle case e portata a interessarsi della vita, dei costumi, del bene e del male”.³ Abbiamo bisogno di uno “fuori posto” (*átopos*) come Socrate, che concepisca la vita come esistenza individuale (*bíos*), che segua non il pensiero comune (*doxa*), ma il sapere scientificamente fondato (*epistémè*), che ascolti la voce del *dáimon*, che esplori i fini interpretando la complessità (Dionigi, 2020, pp. 92-93).

Ben si comprende allora che in un’epoca ipertecnologica e algocratica⁴ come la nostra

è la filosofia, intesa come cura del pensiero dell’uomo e sull’uomo, la struttura dura, l’*hardware* che fa girare i programmi dei saperi specifici. Tutto il resto è *software*. [...] Dovremmo non solo recuperare il patrimonio acquisito del pensiero umanistico, ma, con lo sguardo al domani, anche esplorarne le possibilità inesprese e ripensarne la vocazione per non trovarci impreparati quando la tecnica e il suo profeta Prometeo [...] libereranno del tempo da

² La Valle, R. (2020). Chiediamolo al pensiero. le ragioni di una scuola. Reperibile nel sito www.costituenteterra.it. E alla scuola – additata come luogo di resistenza contro il capitalismo selvaggio neoliberista – dove “insegnare a pensare, non ad essere rotelle dell’ingranaggio”, fa appello anche Bernie Sanders, proponendo una nuova Internazionale, (Cfr. TERZA PAGINA, “Corriere della Sera”, venerdì 21 giugno 2024, p. 35).

³ Cicerone, “Le discussioni di Tuscolo” 5,10.

⁴ Da *algocrazia*: dominio degli algoritmi, proprio di una società basata sulla massiccia applicazione degli algoritmi e dell’intelligenza artificiale per esercitare il controllo di qualsiasi aspetto della vita quotidiana degli individui; da qui l’*algoretica* (<https://accademiadellacrusca.it>), in risposta alla necessità di uno studio dei problemi etici e dei risvolti sociali (oltre che politici, economici, organizzativi) che derivano dall’uso vieppiù crescente delle tecnologie informatiche. Ne è attualmente responsabile Francesco Paolo Benanti, prof. di Teologia morale e bioetica alla pontificia Università Gregoriana di Roma, 11 dicembre 2023. Effettivamente, l’informatica e con essa l’intelligenza artificiale, in generale, non può non essere contaminata dall’etica, e l’*algoretica* può essere una modalità di rendere computabili le valutazioni di bene e di male. Non a caso il problema dell’I.A. – “affascinante e tremendo” è stato così definito e affrontato anche da Papa Francesco al G7 di Bari del 14 giugno 2024.

dedicare alla cura del nostro spirito; quando offriranno nuove opportunità e sfide alla nostra ansia di verità; L'ars della *sapientia*, la tecnica superiore che indaga la norma della vita (*ratio vitae*), ci mette a parte non delle scoperte materiali, delle quali gli uomini potrebbero fare a meno [...] ma della scoperta del “cuore puro” senza la quale non sarebbe possibile vivere [...]. Quell'ars consente di sconfiggere mostri ben più pericolosi e potenti di quelli affrontati da Ercole: la cupidigia e la paura [...]. Non con le armi ma con le parole. [...] Parole che dicono la verità (Dionigi, 2020, pp. 94-95).

Parole e verità, in quanto espressioni di un pensiero autentico e profondo, appartengono alla filosofia e alla filosofia dell'educazione.

Alfred N. Whitehead – riferisce Cappa (2022) nell'Introduzione – “sostiene che la filosofia – e con essa anche la filosofia dell'educazione – è la ricerca delle premesse. Si accede al livello di queste premesse se si interroga in modo radicale la natura dei fenomeni dell'esperienza (pp. XVI-XVII).

E ancora Cappa nota che i saggi di Whitehead vertono su un fine unitario:

giustificare e coordinare in modo soddisfacente il complesso problema della formazione organica della mente umana dei giovani, per meglio comprendere e interpretare non solo il significato della realtà che li circonda, ma di agire in essa in modo efficiente e creativo (Cappa, 2022, p. IX).

La conoscenza di prima mano è la base ultima della vita intellettuale, in questo senso si comprende perché John Dewey (1937) percepiva Whitehead come un interlocutore privilegiato per costruire una scienza dell'educazione centrata sulla forza dell'esperienza. A un gruppo di educatori che lo incalzavano sul rapporto tra astrazione e concretezza nel lavoro dell'insegnante, Whitehead disse che “per aver influenza nel mondo moderno, bisogna aver accumulato una quantità di risultati definitivi della miglior esperienza pratica” (Cappa, 2022, p. XXVIII).

Per Whitehead la saggezza è il principale obiettivo dell'educazione, in quanto unica via che consente alla conoscenza di incidere utilmente e durevolmente sul mondo della vita personale e altrui. In ogni situazione di insegnamento e apprendimento è importante sottolineare l'esistenza di uno strettissimo intreccio tra conoscenza e immaginazione. Ma tale intreccio non ha nessun effetto formativo se nell'esperienza del docente non si connette ad un intreccio altrettanto intenso tra conoscenza e vita: ogni esperienza formativa deve essere vissuta come un'avventura delle idee che diviene un'attuale avventura pedagogica. L'avventura è l'antidoto indicato da Whitehead contro il grande nemico, ossia quell'inganno pedagogico fatto di “idee inerti” e di “sapere morto” (Cappa, 2022, p. XXX).

La filosofia per la vita – nella prospettiva di Patrizia Pedrini (2021) – lungi dall’essere quella “consumata e probabilmente ormai vuota retorica, è piuttosto un’esortazione ad ampliare i confini delle nostre ricerche per incontrare la complessità di quel che viviamo e darne conto” (p. 186). Per comprendere veramente chi siamo come esseri umani e cosa possiamo essere, l’educazione ovvero la “cura del pensiero” ci aiuta a riconoscere la nostra natura etico-relazionale e le nostre responsabilità verso noi stessi, verso gli altri e verso quella Natura viva e altrettanto “pensante” di cui parla Eduardo Kohn (2021)⁵.

E l’umana avventura, indagata da un pensiero vivo e “situazionale” in quanto capace di valutare le situazioni, ma illuminata da un pensiero *eidetico*⁶, potrebbe più facilmente perseguire la virtù.

3. La “cura del pensiero”: il progetto di Matthew Lipman

Se, pensando in termini greci, consideriamo la virtù nel suo significato più proprio, che viene prima di ogni connotazione morale, come il modo dell’esserci secondo l’ordine proprio delle cose [...], allora la virtù dell’essere umano consiste nel coltivare la vita dell’anima secondo il *logos*.

Il *logos* è il pensiero, quindi la virtù dell’anima è coltivare il pensiero.

Ma il *logos* è precisamente il pensiero che informa il movimento del reale, non dunque il pensiero intellettuale ma il pensiero fecondante (Mortari, 2021, p. 57).

Appare allora tempestivo – come valido paradigma di un pensiero fecondante, emendativo, efficace pratica della “cura del pensiero”, a scuola e altrove – la proposta di Matthew Lipman, soprattutto come curriculum scolastico che trasforma la classe in “Comunità di Ricerca” (indagatrice, dialogica, cooperativa, individualizzata, che riconosce e valorizza alterità e diversità) e, altrove, come “Pratica filosofica di Comunità”, in modo che possa costituire un’importante occasione di interazione e connessione interistituzionale, verticale, orizzontale e trasversale: un percorso di democratizzazione e coscientizzazione a più livelli.

⁵ «In questo libro sorprendente Eduardo Kohn sfida i fondamenti stessi dell’antropologia, mettendo in discussione i presupposti di base su cosa significhi essere umani, e per questo distinti da tutte le altre forme di vita.[...]: approfondendo come le nostre vite e quelle degli altri viventi siano inestricabilmente interconnesse nella grande rete della foresta, davanti a noi si dischiudono nuovi strumenti concettuali e nuove visioni ispirate alla catena delle interrelazioni e al linguaggio con cui il resto del mondo parla e ci parla». (Risvolto di copertina).

⁶ “Il pensiero eidetico e quello situato hanno necessità l’uno dell’altro: il pensare generale senza il nutrimento del pensare situato diventa mera astruseria, il pensare situato senza il confronto con le idee acquisite disaminando le questioni su un piano generale perde in capacità ermeneutica” (Mortari, 2021, p. 77).

La disciplina filosofica, adeguatamente ricostruita al fine di risultare accessibile anche al più giovane studente, può essere di enorme utilità. La filosofia fornisce idee su cui meditare, idee che non si esauriscono mai poiché sono costantemente contestabili (Lipman, 2005, p. 122).

Lipman propone così il *Complex thinking*: un pensiero complesso e multidimensionale, sintesi articolata del pensiero, *critico, creativo, caring*. Un pensiero connettivo e tempestivo per le crisi globali che stiamo vivendo, per le quali Mauro Ceruti ci invita ad andare “a lezione di complessità”⁷ attraverso la sfida di una nuova Paideia, in modo da riconoscere il paradosso del mondo

e del nostro tempo in cui tutto è connesso: più aumenta la complessità del nostro mondo, più aumenta la tentazione della semplificazione. Più la complessità s’impone come sfida ineludibile alla nostra esperienza e alla nostra conoscenza, più essa tende ad essere negata e rimossa [...] Una nuova Paideia deve volgersi a rigenerare il pensiero. Questo per evitare il rischio preoccupante che dalla regressione e semplificazione del pensiero oggi possano essere investite proprio la scuola, e proprio la pedagogia (Ceruti, 2024, p. 27).

Progettando il *Complex thinking* e avvalorando il concetto di complessità, Lipman avverte innanzitutto la necessità di ristrutturare la pratica educativa attraverso gli assunti del paradigma riflessivo:

⁷ “Secondo Edgar Morin, uno dei più importanti autori a promuovere un pensiero della complessità trasversale alle discipline scientifiche e umanistiche ‘il principio di riduzione fonda l’idea che la conoscenza degli elementi di base del mondo fisico e biologico è fondamentale, mentre la conoscenza dei loro insiemi, mutevoli e diversi, è secondaria’. Questo pregiudizio ha spinto la scienza a cercare di ridurre la complessità delle relazioni tra e dentro i corpi a un insieme di leggi semplici e a “spezzettare” i propri oggetti di studio in unità elementari sempre più piccole capaci di interagire soltanto localmente tra loro” (Tripaldi, 2020, p. 102). “Il paradigma della complessità permette anche di giustificare le proprietà più banali e quotidiane dei materiali che ci circondano e che sono, a loro volta, *emergenti* da un grandissimo numero di interazioni molecolari. [...] *complesso* deriva dal latino *cum-plexus*, che significa letteralmente *intrecciato* o *intessuto insieme*. [Sicché] mentre la fisica classica ci racconta un universo semplice costituito di masse puntiformi in moto lungo traiettorie, è solo attraverso una comprensione della *struttura relazionale interna* dei materiali che ci circondano che possiamo rendere conto della nostra esperienza di un universo dinamico e multiforme” (Tripaldi, 2020, pp. 106-107).

“I problemi che fronteggiamo – scrive Elisabetta Corrà (2016) riportando un contributo di Robert MacFarlane (che ricorda molto da vicino l’ibrido fra Natura e Cultura con cui Bruno Latour ha descritto l’intreccio irreversibile tra artefatti culturali e le loro conseguenze sul pianeta vivente) sono infatti interdipendenti, e le scoperte scientifiche e tecnologiche non saranno sufficienti per produrre soluzioni. Su scala globale, gli ostacoli includono fattori politici, economici e sociali. Oltre alla scienza, le soluzioni richiederanno una effettiva collaborazione degli ecologi e dei fisici con i sociologi e gli esperti di scienze umane. In altre parole, dobbiamo riconoscere le interconnessioni tra questioni apparentemente distinte”. La piattaforma di discussione dell’università di Stanford per questa impostazione che in Italia suona quasi extraterrestre è “The Millennium Alliance for Humanity and Biosphere “(MAHB.STANFORD.EDU), un blog ricchissimo di notizie e commenti in cui i pittori stanno alla pari con i climatologi». (Cfr. Elisabetta Corrà, “Il lessico dell’antropocene”: tratto da un articolato contributo di Robert MacFarlane, pubblicato sul sito

<http://www.theguardian.com/books/2016/apr/01/generation-anthropocene-altered-planet-for-ever>
12.04.2016.

l'educazione è il risultato della partecipazione alla comunità di ricerca guidata dall'insegnante, tra i cui obiettivi vi è l'acquisizione delle capacità di comprendere e di 'giudicare bene'; gli studenti sono spinti a pensare al mondo ogni volta che la nostra conoscenza del mondo si rivela ai loro occhi ambigua, incerta e misteriosa; le discipline coinvolte nella ricerca sono sovrapponibili e non sono esaustive; le relazioni con i loro argomenti sono, di conseguenza, alquanto problematiche; la posizione dell'insegnante è fallibile e non autoritaria; gli studenti devono essere attenti e riflessivi e sempre più ragionevoli e giudiziosi; la parte fondamentale del processo educativo non è l'acquisizione di informazioni bensì la comprensione delle relazioni interne e reciproche tra gli argomenti oggetto di indagine (Lipman, 2005, p. 29).

La riflessività del *Complex thinking* si articola nelle seguenti modalità: nel pensiero *critico*, in quanto volto alla ricerca e alla scelta mediante l'individuazione di criteri e ragioni, l'effettuazione di connessioni e distinzioni, la formulazione di giudizi autocritici, autocorrettivi, in prospettiva metacognitiva; nel pensiero *creativo*, in quanto dimensione complessa che trascende schemi precostituiti, superando dicotomie e contrapposizioni e pervenendo a nuove interpretazioni e costruzioni anche mediante una pluralità di codici espressivi; e, infine, nel pensiero *caring*. Di quest'ultima dimensione è qui il caso di evidenziare qualche specificità, anch'essa piuttosto complessa. Tant'è che Lipman afferma di non poterne offrire una definizione, ma di poter invece fornire

un elenco non esaustivo di alcune varietà di pensiero non sovrapponibili. Si tratta comunque – precisa Lipman – di qualità importanti che sarebbe opportuno tenere in considerazione (Lipman, 2005, pp. 286-287).

Nella tipologia del pensiero *caring*, Lipman annovera caratteristiche come:

il pensiero *valutativo*, che porta a prestare attenzione a ciò che ha importanza; il pensiero *affettivo*, “concetto che attraversa come un laser la dicotomia ragione-emozione” (Lipman, 2005, p. 288); il pensiero *attivo* che “pertiene alla cura, al conservare ciò che si ama” (Lipman, 2005, p. 290) e riguarda in generale le relazioni con le conseguenze delle azioni nelle relazioni contestuali; il pensiero *normativo*, un pensiero

in tandem che unisce ‘il pensiero su ciò che è’ con il ‘pensiero su ciò che deve essere’ [...] Insistiamo perché il bambino mediti, ogniqualvolta esprime un desiderio, su quello che deve essere desiderato e che lo colleghi sempre al desiderabile. [...] Questa unione del normativo con il reale rafforza la componente riflessiva sia dell'azione sia del *caring*. Chi ‘si prende cura’ è costantemente interessato alle possibilità ideali del suo comportamento, così che la riflessione su ciò che è ideale diventa parte integrante dell'attenzione prestata a ciò che sta

effettivamente accadendo. Dato che l'elemento normativo è sempre cognitivo, la sua inseparabilità dagli altri aspetti del *caring* non fa altro che rafforzare la loro presunta appartenenza all'ambito cognitivo (Lipman, 2005, p. 291).

Pensiero "empatico": il termine "empatia" possiede una vasta gamma di significati [...] Una modalità di *caring* è quella di prendere le distanze dalle proprie sensazioni, dal proprio punto di vista e dai propri orizzonti e immaginare di possedere quelli di un altro (Lipman, 2005, p. 292).

Come afferma Mark Johnson (1993), citato da Lipman, "non dobbiamo temere che l'immaginazione empatica sia un'attività privata, personale o del tutto soggettiva. Essa è piuttosto, l'attività principale attraverso la quale possiamo abitare in un mondo più o meno comune: un mondo di gesti, azioni, percezioni, esperienze, significati, simboli e narrazioni condivisi" (p. 201).

Lipman insiste evidentemente sul pensiero *caring* in aggiunta al pensiero *critico* e *creativo* in quanto per i suoi molteplici aspetti è volto a migliorare il pensiero nell'ambito dell'educazione. E lo sostiene per due importanti motivi: primieramente il *caring* possiede

ampie credenziali come attività cognitiva, sebbene spesso consista di atti mentali quali vagliare, filtrare, misurare, soppesare e via dicendo assai meno ravvisabili di atti come inferire e definire. Tuttavia la cognizione non è circoscritta solamente ad atti alquanto visibili [...]; in secondo luogo, senza il *caring*, il pensiero mancherebbe «di quella componente rappresentata dai valori. In assenza dell'elemento valutativo, il pensiero rischia di trattare gli argomenti in modo apatico, indifferente e 'incurante'; ciò significa che potrebbe mostrare diffidenza persino nei confronti dell'esperienza stessa (Lipman, 2005, p. 294).

Lipman chiarisce ancora che, evidenziando il pensiero applicato, non intende però sottovalutare il pensiero *critico* e quello *creativo*, come non intende sminuire l'importanza del pensiero teorico. Il pensiero *caring* è in buona sostanza quello che ci permette di affrontare tutte le questioni importanti del nostro vivere quotidiano aiutandoci ad essere proattivi. E la ricerca, che s'invera nelle sessioni filosofiche, concepita come attività sociale, assume anche un valore civile in quanto laboratorio di libertà, tolleranza, razionalità, antidoto alla pigrizia mentale e all'indifferenza socio-relazionale, esercizio di ragionevolezza, ascolto, rispetto, partecipazione. Verso un nuovo approccio alla vita: una vita bensì "incarnata", ma pragmaticamente pensata oltre le contrapposizioni e visioni dicotomiche, in ossequio all'impostazione originaria della filosofia deweyana. D'altronde, quale vita potrebbe dirsi sensata senza l'incessante mediazione del pensiero? È una mediazione che deve "spingerci a non cadere nella rassegnazione, a disseppellire, disalienare e dereificare la vita. Questa *interminabile mediazione* – sottolinea Jullien (2021)

– è necessaria per avere accesso all'*immediatezza del vivere*: la mediazione del *no* detto alla non-vita per potersi elevare alla vita che vive” (p. 141).

La P4wC/PFC, sensibile al contesto, e pertanto “situata”, mostra interesse e cura verso ogni dimensione umana, problematizzando e affrontando dialogicamente questioni complesse e controverse, generatrici di dissensi sul loro significato, come “pace, libertà, equità, reciprocità, democrazia, sentirsi persona, diritti e giustizia”, favorendo altresì l’acquisizione di “maggiori esperienze nell’uso delle *procedure* della valutazione razionale e dell’individuazione degli stereotipi, del pregiudizio e della riduzione dei conflitti” (Lipman, 2005, p. 121).

La P4wC/PFC s’informa fattivamente al principio della reciprocità egualitaria, dello scambio delle idee, dell’impegno collaborativo nel comune interesse a perseguire una finalità condivisa della conoscenza come “azione comune e responsabile: per dirla con Minichiello (1995), come “*enazione*, concrescimento di dimensione soggettiva e dimensione oggettiva”. Essa, pertanto, realizza un’attività metacognitiva e integrativa di saperi e competenze. È un sostanziale *confilosofare* che implica il coinvolgimento affettivo ed esperienziale non solo intellettuale. Emergendo dall’ambito specificamente teoretico, la filosofia diventa “filosofia della pratica”, ovvero del complesso operare umano nella volontà. La pratica filosofica eticamente orientata chiama in causa il concetto aristotelico di *phrónesis*⁸, inteso come sapere morale che guida l’azione verso ciò che appare buono. Filosofare da un punto di vista etico significa poter dire – ma anche fare- qualcosa di pratico e consolante sulle cause delle nostre maggiori afflizioni che tanto attanagliano la più sensibile umanità.

In tal senso, per la pluridimensionalità teorico-pratica e la tangibile potenzialità proattiva, la P4wC/PFC col suo domandare radicale e una più attenta ermeneutica riesce a gettare fasci di luce sul nostro vivere e agire, individuando false credenze, fallacie argomentative, situazioni e habitus insostenibili, meritori di un differente approccio comportamentale, in vista di concrete e costruttive modalità di intervento.

4. Il “pensiero della cura”

Le azioni nocive dell’uomo, lupo per l’altro uomo, teso al *bellum omnium contra omnes*, la prepotenza di minoranze plutocratiche, le disuguaglianze e iniquità, la crescita smisurata di un’economia attratta dal turbocapitalismo, la crisi climatica, la *sterilizzazione del*

⁸ “Anche la virtù dipende da noi, come pure il vizio: infatti in ciò in cui dipende da noi l’agire, dipende da noi anche il non agire; e in ciò in cui dipende da noi il no, dipende da noi anche il sì. Di modo che se l’agire, quando è bello, dipende da noi, dipenderà da noi anche il non agire, quando è turpe, e se dipende da noi il non agire quando è bello, dipenderà da noi anche l’agire quando è turpe” (Aristotele, 2012, p. 95).

paesaggio, già accennata, una generale crisi di perdita del sé e del suolo (che produce quella sensazione di abbandono che lo psichiatra Glenn Albrecht ha identificato con il nome di “solastalgia”⁹) palesano ad un’analisi attenta una sostanziale e grave stoltezza dell’essere umano, che ha dimenticato la sua natura fondamentalmente spirituale, di essere un potenziale detentore e attore di notevoli facoltà mentali, costruttive di bene per sé e ogni altro da sé, attuabili attraverso l’impegno di un pensiero profondo, complesso, interattivo e transattivo, capace di *filia* e di attenzione ai bisogni della proteiforme umanità, di soggetti fragili e vulnerabili. Ed allora ritorna ineludibile l’appello alla cura, a quella filosofica¹⁰ e pedagogica, qui analizzata nella magistrale lezione di Luigina Mortari (2021), che fa appunto leva sul pensiero.

La cura – afferma Luigina Mortari – è il modo originario dell’esserci. [...]. Avere cura significa rispondere affermativamente all’essere chiamati a prendere a cuore la vita. Se quattro sono i concetti essenziali per definire il nostro poter essere (*energia, potenzialità, tensione, azione*), allora il prendersi a cuore la vita si attualizza innanzitutto nel nutrire l’energia vitale, nel conservare il potere di fare, nel coltivare la tensione alla trascendenza, nel sostenere l’azione. Inoltre – prosegue Mortari – poiché noi siamo allo stesso tempo sostanza materiale e sostanza spirituale, il lavoro di cura ha per oggetto sia la parte materiale sia la parte spirituale (Mortari, 2021, pp. 47-48).

Il tempo che stiamo vivendo – osserva Mortari – si fa spesso opaco, a tratti buio. Accade quando si perde l’attenzione per le cose davvero importanti. La pratica della cura è fondamentale per la vita: aver cura di sé, degli altri, delle istituzioni, della natura. Senza cura non può esistere una vita buona per l’essere umano. Ma in una cultura neoliberista la cura

⁹ L’espressione suona un po’ strana e forse pochi di noi l’hanno mai sentita anche perché è stata coniata di recente all’università di Newcastle in Australia dal filosofo Glenn Albrecht.

«Solastalgia» deriva dall’unione di «solace» e «nostalgia», quindi nostalgia del conforto. È un termine che arriva dalla pratica clinica e psicologica e indica il senso di malessere che ci invade quando l’ambiente che ci circonda è stato violato, distrutto, abbandonato.

¹⁰ In merito alla “cura”, sulle orme di Heidegger, è interessante riportare la favola di Igino, che il filosofo narra in *Essere e tempo*: “Un giorno la *Cura*, attraversando un fiume, vide del fango argilloso; sovrappensiero lo raccolse e cominciò a dargli forma. Mentre rifletteva su ciò che aveva fatto, si avvicinò Giove e la *Cura* gli chiese di dare lo spirito di vita a ciò che aveva fatto; Giove acconsentì volentieri. Ma quando essa volle dare il suo nome alla sua opera, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio nome. Mentre la *Cura* e Giove disputavano sul nome intervenne anche Terra esprimendo il desiderio che fosse dato il suo nome, perché essa, la Terra, gli aveva dato il proprio corpo. I disputanti elessero a giudice Saturno (il Tempo), il quale comunicò ai contendenti la seguente decisione: “Tu, Giove, che le hai dato lo spirito, al momento della sua morte riceverai lo spirito; tu, Terra, che le hai dato il corpo, riceverai il suo corpo, ma poiché fu la *Cura* che per prima diede forma a questa creatura, sarà lei che ne costituirà la vita. E per quanto concerne la controversia sul nome, la creatura si chiami *homo* poiché è fatta di “humus” (terra)” (Heidegger, 1976, p. 147). Analizzando il senso dell’essere e il rapporto tra l’essere umano e il mondo nel quale vive, Heidegger afferma che la *cura* (“*sorge*”) non è solo un’attività umana, ma è il fondamento stesso dell’essere umano. Egli, criticando la società moderna per aver alterato il senso della cura trasformandola in un’attività meccanica e impersonale, ne proclama una concezione autentica nella capacità della stessa di significare un coinvolgimento personale e una connessione profonda con il mondo.

non trova la dovuta considerazione. Quando le essenziali attività di cura – quelle che procurano ciò che nutre la vita, quelle che riparano le situazioni difficili, quelle che edificano mondi – non trovano il giusto riconoscimento, la politica si inaridisce, perché perde la capacità di promuovere una vita pienamente umana. È tempo che la politica si ripensi daccapo per diventare una politica della cura (Mortari, 2021, quarta di copertina).

Lo scopo è anche quello di tentare di costruire una “comunità locale sostenibile” nell’assunzione di un nuovo modo, non più egoico, di relazionarsi agli altri, alla Terra e al Mondo. Perciò viene immediatamente chiamata in causa l’educazione nei molteplici contesti sociali e comunitari, specialmente nella scuola, istituzione formale dove apprendere, imparare ad essere, a vivere e convivere, possibilmente in ambienti accoglienti, pluralisti e democratici, con docenti motivati, competenti e facilitanti, che sappiano, più che trasmettere, essere animatori di ricerca per la co-costruzione di conoscenze, competenze, abilità oltre che di sostegno per la vita individuale, sociale di tutti e di ciascuno, valorizzando l’unicità e originalità di ognuno. E a proposito dell’astrattezza pedagogico-didattica, sopra individuata, Luigina Mortari ci invita a stare attenti a quegli argomenti che, costruiti a tavolino e lontano dalla realtà, indeboliscono il valore del principio di cura. “È il limite della filosofia sradicata dalla realtà, che si perimetra in modo sterile dentro i confini di una ragione astratta ripiegata su se stessa” (Mortari, 2021, p. 69).

5. Il “pensiero della cura” nel Service Learning

Le istituzioni formative che dovrebbero muoversi secondo linee utopiche e atopiche allo stesso tempo riflettono e a loro volta rinforzano l’ethos individualistico che caratterizza il tempo presente. L’approccio individualistico alla formazione e in generale alla vita – nutrito dall’enfasi sulla competizione e le prestazioni tecnicistiche del singolo - oblitera il carattere intimamente relazionale del nostro essere al mondo, consentendo il dilagare di una forma di analfabetismo delle competenze di civiltà (Mortari, 2017, quarta di copertina).

In una scuola sensibile al contesto e con saperi uniti attorno al fenomeno centrale della vita (Mottana, 2022), accanto al curriculum di Lipman con cui è in sintonia – quale concretizzazione del “pensiero della cura” –, è tempestivo il percorso di *Service Learning* (“apprendimento servizio”)¹¹, peraltro sostenuto dalla stessa Luigina Mortari (2017). Per

¹¹ Con tale denominazione il SL esordisce “nella letteratura scientifica nel 1966-67 quando Ramsay, Signon e Hart lo usarono per descrivere un progetto della Oak Ridge University nello Stato del Tennessee con lo scopo di collegare studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale (Tapia, 2006). Da allora il termine è entrato nella letteratura pedagogica, e la sua pratica ha informato

entrambi i percorsi, vale la pena di sottolineare, tra le fonti più importanti, la filosofia e pedagogia di John Dewey, segnatamente espressa in *Democrazia e educazione*, nella quale si auspica un'educazione meno scolastica e meno formale mediante una partecipazione diretta alla vita della comunità, e in *Le fonti di una scienza dell'educazione* a sostegno di una professionalità docente basata sulla ricerca. Altre suggestioni ispiratrici di entrambi i percorsi, sono generalmente rinvenibili negli assunti del pragmatismo americano, nonché nella "pedagogia degli oppressi" di Paulo Freire. Essi sono comunque accomunati nella loro possibilità di inverare, ognuno nel suo specifico ambito, il meglio delle teorie pedagogico-didattico-operative di affermati studiosi a livello mondiale (Mortari, 2017).

Il SL risulta un concreto promotore e attivatore di cura dentro e oltre la scuola, agendo a livello individuale e sociale: un *experiential learning* per agganciare la formazione al reale, comunque oltre un uso strumentale della realtà.

Anche se una definizione univoca pare sia difficile da trovare, in buona sostanza

il SL viene definito come una pratica didattica che consente agli studenti di apprendere dall'esperienza vissuta in un contesto reale e allo stesso tempo di partecipazione alla vita di una comunità attraverso il coinvolgimento attivo all'interno di esperienze di servizio metodicamente organizzate per incontrare i bisogni reali del contesto (Mortari, 2017, p. 17).

Esso è volto a tesaurizzare ciò che viene insegnato a scuola portando l'apprendimento degli studenti oltre la classe nel contesto comunitario.

Per l'attuazione di un vero e proprio SL è necessario che si realizzi un equilibrio ponderato e un rafforzamento reciproco tra servizio e apprendimento: nessuna delle due dimensioni deve pesare più dell'altra. Un progetto di SL concepisce l'educazione come un processo il cui obiettivo precipuo non è solo quello di facilitare l'apprendimento di concetti e abilità, ma al contempo promuovere lo sviluppo delle dimensioni cognitive, etiche e politiche richieste dall'esercizio della cittadinanza.

Diversamente dai programmi di servizio alla comunità che possono integrare il processo di formazione nel tempo extracurricolare [...], il SL assume valore formativo se diventa un asse portante dell'impianto metodologico del curriculum, dove le attività di servizio alla comunità costituiscono lo sfondo su cui costruire l'architettura dei processi di apprendimento (Mortari, 2017, p. 17).

In base agli *Standards and Indicators for Effective Service Learning Practice* (RMC Research Corporation, 2008),

programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università dapprima americane e oggi mondiali" (Mazzoni & Ubbiali, 2015, p. 245).

un’attività formativa per essere rubricata come SL, deve: - affrontare questioni reali; - prevedere precisi obiettivi di apprendimento; - includere attività riflessive; - incoraggiare rispetto per gli altri e comprensione per le diversità; - coinvolgere gli studenti nel processo di progettazione, implementazione e valutazione delle attività; - prevedere partnership collaborative con componenti della comunità; - coinvolgere tutti i partecipanti in una continua revisione del processo; - prevedere una durata e un’intensità sufficienti a garantire reali cambiamenti nella comunità (Mortari, 2017, p. 17).

Mortari (2009) sostiene che “la teoria del Service Learning non solo assume fedelmente la primarietà formativa del coinvolgimento in un lavoro pratico affermata da Dewey, ma declina tale impegno in una direzione etica, poiché finalizza l’apprendimento al trovare idee che possono continuare a migliorare le condizioni educative di una comunità (Mazzoni & Ubbiali, 2015, p. 251).

Va quindi concepito come un’“azione-formazione”, attivazione di una ricerca che si ispira ai quattro criteri che Mortari (2011) indica: ascolto, utilità, realtà, e rispetto.

La strategia didattica del SL intende quindi coinvolgere i giovani in esperienze di apprendimento volte non solo all’acquisizione di competenze nei vari linguaggi del sapere, ma anche allo sviluppo della disposizione e, magari anche della passione, a farsi responsabili della costruzione di una comunità equa, solidale e sostenibile.

“Pensare deve portare a valutare, valutare a decidere e decidere vuol dire prendere posizione” (Fiorin, 2016, p. 55). Quindi agire: un impegno a migliorare il presente, attraverso un apprendimento che serve e un servizio che insegna, una cura fattivamente democratica per la pace e la giustizia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aristotele (2012). *Etica nicomachea*, Roma-Bari: Laterza.
- Cappa, F. (ed.) (2022). *Alfred N. Whitehead. I fini dell’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. (2024). Andiamo a lezione di complessità. *Repubblica*, 16 maggio, 27.
- Corrà, E. (2016). Il lessico dell’antropocene.
<http://www.theguardian.com/books/2016/apr/01/generation-anthropocene-altered-planet-for-ever>.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La nuova Italia.

- Dewey, J. (1937). La filosofia di Whitehead. In G. Preti (ed.), *A cura di John Dewey. Problemi di tutti*. Milano: Mondadori.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina
- Dewey, J. (2020). *Problemi di tutti*. Milano: Mondadori.
- Dionigi, I. (2020). *Segui il tuo demone*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrajoli, L. (2022). *Per una costituzione della terra. L'umanità al bivio*, Milano: Feltrinelli.
- Fiorin, I. (ed.) (2022). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Johnson, M. (1993). *Moral Imagination*, Chicago: University of Chicago Press.
- Jullien, F. (2021). *La vera vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Kohn, E. (2021). *Come pensano le foreste*. Milano: Nottetempo.
- Latour, B. (2022). Ascoltiamo l'urlo della terra. *Repubblica*, 4 maggio, 38.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M. (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 243-257.
- Minichiello, G. (1995). *Il mondo interpretato*. Brescia: La Scuola.
- Morin, E. (2017). *La sida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari, L. (2011). La ricerca... al lavoro. In G. Tacconi (ed.), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale* (pp. 15-20). Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (ed.) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Firenze: Terranuova.
- Mottana, P. (2022). *I tabù dell'educazione. Su ciò che la pedagogia non vuol vedere*. Milano: Mimesis.
- Pedrini, P., & Borri, M. (eds.) (2021). *La conoscenza e la cura. Omaggio ad Alessandro Pagnini*. Firenze: ETS.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tripaldi, L. (2020). *Menti parallele. Scoprire l'intelligenza dei materiali*. Firenze: effequ.



Addotta, S., & Scarfagna, M.L. (2024). Cura filosofica e forza della vulnerabilità. Un dialogo riflessivo tra generazioni. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1-Supplemento), 115-125. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *Philosophical Care and Power of Vulnerability: A Reflective Dialogue between Generations*

Cura filosofica e forza della vulnerabilità. Un dialogo riflessivo tra generazioni

Saveria Addotta

CRIF

v.s.addotta@filosofare.org

Maria Luisa Scarfagna

Ministero dell'Istruzione e del Merito

ml.scarfagna@gmail.com

RIASSUNTO: Le riflessioni presentate in questo contributo hanno accompagnato un percorso di pratica filosofica di comunità svolto nel contesto di un progetto finalizzato a promuovere il cosiddetto invecchiamento attivo e il dialogo intergenerazionale, per contrastare l'ageismo (gli stereotipi legati all'età), tenendo in considerazione anche le differenze di genere. Il Convegno di Anzio ha rappresentato l'occasione per una focalizzazione sul tema della *cura filosofica*, legato al concetto di *vulnerabilità* – in quanto spesso accostato alla vecchiaia –, in modo da valorizzarne gli aspetti generativi.

PAROLE-CHIAVE:

Pratica Filosofica. Dialogo
Riflessivo. Vecchiaia. Cura.
Vulnerabilità.

Philosophical Care and Power of Vulnerability: A Reflective Dialogue between Generations

ABSTRACT: The reflections presented in this contribution accompanied a path of community philosophical practice carried out in the context of a project aimed at promoting the so-called active aging and intergenerational dialogue, to contrast ageism (stereotypes related to age), also taking into account gender differences. The Anzio Conference was an opportunity to focus on the theme of philosophical care linked to the concept of vulnerability, – as it is often associated with old age –, enhancing its generative aspects.

KEYWORDS:

Philosophical Practice.
Reflective Dialogue. Old Age.
Care. Vulnerability.

1. Introduzione

La realizzazione di una pratica filosofica con anziani¹ ha comportato, inizialmente, il confronto con una fase della vita delicata per ciò che rappresenta rispetto al senso dell'esistenza umana, in cui la dimensione corporea emerge in primo piano in termini di mancanza, di sottrazioni negative. Con il rischio che la vecchiaia non venga riconosciuta come la più importante configurazione esistenziale, proprio in quanto frutto delle esperienze realizzate nelle precedenti. Per questo Schopenhauer, con una bella metafora, descrive «La vita è come una stoffa ricamata nella quale ciascuno nella prima metà dell'esistenza può osservare il diritto, nella seconda invece il rovescio; quest'ultimo non è così bello ma più istruttivo, perché ci fa vedere l'intreccio dei fili» (Schopenhauer, 1981, p. 274).

Se la vecchiaia viene vista perlopiù in termini di “decadimento funzionale”, di senescenza, finisce per essere considerata prevalentemente come malattia e sottoposta a una crescente serie di attività in termini di prevenzione e medicalizzazione. Il corpo è in primo piano soprattutto per le anziane, e a prescindere dallo stato di salute, in quanto subisce anche la “perdita” dell'attrattività, della bellezza, legata storicamente alle donne come valore sociale. Mentre gli uomini, con la vecchiaia, sono rappresentati anche come più “saggi e affascinanti” in una sorta di doppio standard². Per questo la senilità femminile «più di quella maschile, ha subito il peso di interdetti, di deformazioni, di sbarramenti, di arcigne valutazioni, di colpevoli silenzi» (Spedicato Iengo, 2001 p. 7), ma allo stesso tempo, e forse proprio per questa maggiore difficoltà, si presenta, negli ultimi decenni, come contesto in cui il ribaltamento dei preconcetti, la messa in discussione degli stereotipi è più evidente. A dimostrazione delle diversità, dei cambiamenti delle percezioni che riguardano la vecchiaia – a seconda del contesto storico, sociale e culturale –, di una fase della vita che fa riferimento a criteri di valore e a visioni del mondo in cui è la stessa dimensione tempo a prevalere «ciò che ci fa prendere coscienza della nostra intrinseca temporalità e dell'orientamento dell'esistenza [...] la gioventù vive prevalentemente nello spazio (e nel presente), con l'invecchiamento l'uomo vive prevalentemente nel tempo. Il suo corpo diventa storico» (Pinna & Pot, 2011, p. 47).

¹ “Giovani di ieri e di oggi, per fare centro insieme”, svolto da una rete di associazioni – CRIF, Arianna Onlus, Fondazione Campo dell'Arte, Genitori in ruolo, Scacchi in Tour – di cui è stato capofila l'APS Centro anziani di Cava dei Selci (Marino), dove si è svolto il progetto. Le diverse attività – oltre ai dialoghi riflessivi, sono stati realizzati laboratori di arteterapia e arte pubblica partecipata, educazione digitale, corsi di scacchi e insegnamento di arti e mestieri antichi – sono state finalizzate a valorizzare la figura dell'anziano e a promuovere la solidarietà intergenerazionale.

² Ne parla Francesca Rigotti, citando un articolo di Susan Sontag del 1972, in *De Senectute*, Einaudi Torino 2018, un testo breve, una sorta di pamphlet che, riprendendo il titolo da Cicerone, rimarca le maggiori discriminazioni delle donne rispetto agli uomini anziani.

La centralità dell'esperienza corporea al passare del tempo è considerata, in particolare, dai filosofi dell'antropologia filosofica³, ad esempio da Max Scheler che, in uno scritto del 1926 «rileva un fenomeno che verrà in seguito rimarcato da tutte le analisi fenomenologiche sulla vecchiaia: il distanziamento del soggetto rispetto al proprio corpo, [...] l'esperienza dell'alterità tra io e corporeità, che conduce paradossalmente ad un incremento dell'attenzione verso il proprio stato fisico» (Ibidem). Mentre la precedente tradizione filosofica aveva associato prevalentemente la vecchiaia alla saggezza⁴ qui viene sottolineata «la tendenza alla crescita di un atteggiamento edonistico nelle persone anziane [...] un distanziamento autistico dagli altri, la progressiva riduzione delle capacità empatiche e di immedesimazione nel prossimo» (Ibidem). Rilevando un rischio analogo, Simone de Beauvoir, per non considerare la vecchiaia una “parodia” della vita già vissuta, suggerirà di continuare sempre ad avere obiettivi significativi per dare senso all'esistenza. La filosofa francese realizza uno studio molto approfondito sul tema, da più prospettive – storica, medica, sociologica, ecc. – che le consente di presentare ad un pubblico ampio la vecchiaia come fenomeno sociale complesso, in cui hanno un ruolo biologia, status sociale e ideologia e che riguarda tutti⁵. Rilevando l'importanza di avere passioni forti, e che l'esistenza ha valore nella misura in cui si riesce a trascendere se stessi attraverso l'impegno nelle relazioni che legano gli uni agli altri. Riflessioni condivisibili, che rendono tanto più opportuna in questa fase della vita una pratica dialogica che si prenda “cura” di ciascuno nel suo legame con l'altro, per consentire un esercizio di conoscenza di sé, di libertà, ma nel rispetto reciproco. Una *cura filosofica*, come quella promossa nella Comunità di ricerca, che non si fa “carico”, in modo paternalistico, del dare benessere, non solleva dalla responsabilità della cura di sé ma è attenta alla dignità, alle capacità di pensiero, alle possibilità di autonomia delle persone e, contemporaneamente, all'interdipendenza e alle dinamiche di potere, come ci avverte Foucault⁶, insite in ogni relazione, comprese quelle di aiuto. Pratica di indagine che mette in discussione anche concetti come fragilità, debolezza – per non rischiare di vittimizzare categorie di persone ritenute più vulnerabili perché esposte a subire un qualche *vulnus*, ferita, forma di violenza – e che tiene in considerazione la complessità delle società attuali, caratterizzate da valori, interessi, stili di vita plurimi, anche in contraddizione fra loro e da una crescente sensibilità riguardo le reti di interconnessioni

³ Cfr le voci Corpo e Vecchiaia, in G. Pulina (2022), *Dizionario di Antropologia filosofica*. Bologna: Diogene Multimedia.

⁴ Così in Platone, Cicerone, e Seneca, ad esempio, per i quali la vecchiaia è la fase della vita in cui la maggiore esperienza e conoscenza si traduce in saggezza. Platone (2007). *Repubblica*. Roma-Bari: Laterza; Cicerone (2015). *Cato Maior de Senectute* (Catone il Vecchio La Vecchiaia). Milano: Mursia. Seneca (1993). *Lettere a Lucilio*. Milano: Garzanti.

⁵ L'ampio studio, realizzato dalla prospettiva esistenzialista, è stato pubblicato nel 1970 (*La vieillesse*, Gallimard, Paris) e tradotto in italiano nel 1971, *La terza età* (Torino: Einaudi).

⁶ «Nelle relazioni umane, qualunque esse siano – che si tratti di comunicare verbalmente, o di relazioni d'amore, istituzionali economiche – il potere è sempre presente» (Foucault, 1996, p. 284).

con l'altro: le comunità più ampie, l'ambiente naturale, la madre-terra Gaia tema del convegno di Anzio⁷. Il mondo di cui Elena Pulcini ci ha invitato ad avere cura e responsabilità creando comunità aperte – dopo aver preso atto della vulnerabilità globale – per fare da contrappeso alle tendenze all'individualismo illimitato da un lato, e al comunitarismo endogamico dall'altro, che caratterizzano le nostre società (Pulcini, 2009 pp. 10-11).

2. Cura filosofica e vulnerabilità

Quale cura, quindi? Se questa è «una specie di attività che include tutto ciò che noi facciamo per conservare, continuare e riparare il nostro “mondo” in modo da poterci vivere nel miglior modo possibile [...] tutto ciò che cerchiamo di intrecciare in una rete complessa» (Tronto, 2010 p. 34), non si tratta soltanto di azioni conservative, riparative riguardo la salute, come si ritiene più comunemente ma anche generative, riflessive, per condurre una vita piena in ogni fase di essa, al meglio delle proprie possibilità.

Già da Platone la cura veniva considerata sotto due aspetti principali: da una parte «indicava l'intervento riparativo che il medico effettuava sul corpo ammalato al fine di ripristinarne lo stato di equilibrio, ovvero di salute; da un'altra parte, la cura iniziava a designare l'attenzione etico-pedagogica che il filosofo prestava nei riguardi del discepolo, allo scopo di perfezionarne il carattere e la personalità, e orientarlo verso uno stile di vita virtuoso» (Cardullo, 2021, p. 90). Separazione tra *Therapèia*, la cura medica del corpo, dall'*Epimeleia*, l'esercizio, il governo di sé, la cura dell'anima che Diogene Laerzio evidenzia nelle sue Vite dei filosofi: «Apollo fece nascere per gli uomini Asclepio e Platone: l'uno per la cura del corpo, l'altro per la cura dell'anima» (Ibidem). Come sottolinea Cardullo è la stessa «separazione che oggi l'*Ethic of care* tenta di superare e che è resa bene dai due diversi verbi inglesi che denotano e distinguono i due aspetti della cura già indicati dai due termini greci [...] *to cure* e *to care*» (ibidem). E, con un approccio che oggi definiremmo olistico «Già nel lontano V secolo a.C. il Socrate del Carmide, rifiutando la separazione dei due diversi interventi di cura, consigliava al giovane protagonista del dialogo platonico di curare l'emicrania, di cui soffriva, prendendosi cura, dapprima, della sua anima, attraverso i bei discorsi, cioè attraverso la filosofia che si alimenta del dialogo tra anime» (Ibidem).

L'idea dell'importanza della cura di sé, della necessità di dedicarsi a conoscere se stessi, come sottolinea M. Foucault – anche richiamando P. Hadot⁸ – è un tema

⁷ Focus del Convegno “Filosofia della cura e educazione”, nell'ambito del *Festival del dialogo filosofico* di Anzio 24 maggio 2024, “In pensiero per Gaia”.

⁸ Pierre Hadot (1922-2010), uno dei maggiori studiosi contemporanei di filosofia antica e autore di riferimento nelle pratiche filosofiche, in particolare nella consulenza. Nei suoi testi, soprattutto in *Esercizi spirituali e filosofia antica* (Einaudi, 2005) e *La filosofia come modo di vivere* (Einaudi, 2008) ha sottolineato

ricorrente nella cultura greca ad esempio nei testi platonici, come l'Alcibiade e nell'Apologia. Qui «Socrate si presenta ai giudici nelle vesti di maestro della cura di sé: è la divinità che l'ha mandato per ricordare agli uomini che devono preoccuparsi, non già delle loro ricchezze, non del loro onore, bensì di se stessi e della propria anima» (Foucault, 2001 p. 48). Il “conosci te stesso” socratico indica così la costruzione della propria identità «conformandola alle ἀρεταί, termine che dovremmo intendere nel senso di “eccellenze del carattere” piuttosto che con il tradizionale “virtù”, che non rende appieno l'idea che gli antichi greci avevano di questo concetto» (Cardullo, p. 92).

In campo educativo, anche con adulti, questo può tradursi con il lasciare all'altro lo spazio per la propria cura, per valorizzare capacità e risorse, come soggetti e oggetti di cura allo stesso tempo. Così come nella cura di sé rientra quella del prendersi cura dell'altro, in una reciprocità imprescindibile: il “to care” implicito anche nel pensiero caring della *Philosophy for Children*, il ricevere cura, valore, attenzione nel momento in cui le rivolgiamo ad un oggetto. Proprio questo doppio aspetto può portare ad una «teoria democratica davvero inclusiva che riconosca alla cura il suo giusto posto» (Tronto, cit. p. 42); le pratiche di cura possono diventare pratiche di democrazia utili a rafforzare la capacità di azione dei soggetti. La democrazia è descritta da Joan Tronto⁹ proprio come un “prendersi cura insieme”, un “caring with”, che valuta anche l'esercizio di potere, gli interessi in gioco in ogni relazione, compresa quella tra *caregivers* e *care receives*, facendo quindi attenzione alle visioni ireniche, perché anche la cura è «oggetto di conflitti, che riguardano la iniqua distribuzione delle responsabilità di cura a livello sociale» (Re, 2019, p. 187). Per questo uno degli obiettivi della politologa americana è di «portare alla luce le ingiustizie legate alla distribuzione dei compiti di cura e lavorare a un mutamento che, al contempo, democratizzi la cura e riorienti l'agire sociale e istituzionale democratico a partire da una valorizzazione (e da una redistribuzione) dei compiti di cura»¹⁰.

Il dialogo filosofico promuove questa volontà democratica, riconoscendo pari dignità all'interlocutore, prendendosene cura, senza stigmatizzarlo attraverso categorie patologiche che possano porlo in una condizione di subalternità. Proprio anche in quanto contesto per divenire “consapevoli e articolare la tensione tra l'istanza del prendersi cura degli altri e la difficoltà posta dai diversi assi di potere allo stesso accesso agli altri” (Botti, 2016, p. 56). Di essere degni di cura e in condizioni di darne.

come le teorie dei filosofi greci fossero “esercizi spirituali”, quindi la centralità della filosofia considerata come esperienza vissuta.

⁹ Politologa statunitense, esperta di studi di genere e teoria femminista, in *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis (2006) ricostruisce il processo storico che ha portato all'esclusione della cura dalla sfera pubblica e all'emergere, nel '700, di “confini morali” che escludono dalla considerazione politica la fragilità dell'esistenza umana.

¹⁰ *Ibidem*. Compiti che sono al centro di un “mercato della cura” globale che riguarda le migrazioni. Come mostra, a proposito di anziani, il fenomeno delle “badanti” di cui, secondo dati INPS, quasi il 73% sono di origine straniera. <https://www.osservatoriolavorodomestico.it/badanti-in-italia>.

La Comunità di ricerca come esercizio di attenzione «per incontrare gli altri, per mettersi in connessione [...] e comprenderne i problemi o i desideri, nella possibilità che si dà a ciascuno di resistere a ciò che di volta in volta viene considerato ingiusto o disumano» (*ibidem*). Generando riflessione a partire da un dubbio, una questione che viene problematizzata suscitando incertezza, accolta come segno della nostra *vulnerabilità* – di soggetti sempre “incompleti”, mai interamente dispiegati, alla continua ricerca di un equilibrio razionale e nuove conoscenze –, vissuta quindi come opportunità.

Come emerso anche nell’esperienza con gli anziani del Centro di Cava dei Selci e dalle teorie dell’etica della cura, ad esempio quella prima descritta di Joan Tronto «in cui la vulnerabilità, il bisogno, la dipendenza [...] non indicano in primo luogo problemi da risolvere ma punti di osservazione e di elaborazione sostantiva in merito a che cosa sia la vita umana e cosa sia importante» (Re, 2019, p. 62). Perché non abbiamo il controllo della vita prevalentemente, soprattutto nelle fasi più significative – l’infanzia, la vecchiaia, nelle malattie, ecc. – che mostrano la nostra non autosufficienza, l’interdipendenza dagli altri e che, paradossalmente, si è “autonomi” proprio in quanto si riesce a contare su una rete di dipendenze, consapevoli della propria vulnerabilità.

2.1. Siamo tutti vulnerabili?

Abbiamo una “vulnerabilità ontologica” e questo è il nostro “punto di osservazione e di elaborazione” che ci consente anche di definire meglio perché alcune categorie di persone sono definite vulnerabili in modo preminente. Proprio la vulnerabilità¹¹ è divenuta più di recente un paradigma utile a «configurare e interpretare vari aspetti del reale, nonché dar conto della precarietà, dell’insicurezza, delle minacce, dei rischi, che caratterizzano l’epoca contemporanea e che incidono sulla vita degli individui» (Pastore, 2024, p. 18). Divenuto così rilevante da definire una svolta, la “vulnerability turn”¹², una vera e propria categoria euristica utile a comprendere le “cose umane”. A riconoscere che storicamente «la realtà della fragilità umana ha giocato un ruolo non [...] secondario nella progettazione delle istituzioni sociali, politiche e giuridiche» (*ivi*, p. 26). La vulnerabilità considerata come condizione propria dell’uomo è «il “presupposto” implicito delle filosofie contrattualistiche e utilitaristiche. Già in Thomas Hobbes [...] riconosciuta come la ragione prima che spinge verso l’istituzione del monopolio politico e giuridico dell’uso [...] della forza da parte dello Stato, con la

¹¹ La riflessione contemporanea sul tema ha come riferimento le opere di alcune filosofe e filosofi del Novecento come Simone Weil, Hannah Arendt, Emmanuel Lévinas e Paul Ricoeur.

¹² Cfr i saggi curati da Maria Giulia Bernardini, Brunella Casalini, Orsetta Giolo e Lucia Re, *Vulnerabilità: etica, politica, diritto*, editi da IF Press, in Methexis, 2/2018 ad accesso libero, <https://www.ifpress-e-commerce.com/ojs/index.php/methexis/issue/view/26>.

conseguente proibizione del ricorso alla violenza/forza privata» (Bernardini et al., 2018, p. 347), quella dell'*homo homini lupus*. Dietro il cambiamento di prospettiva offerto dal recupero della vulnerabilità in senso positivo c'è l'idea «che lo stesso riconoscere i nostri bisogni, la nostra esperienza, il nostro avere una voce, e dunque anche il nostro senso di noi, dipendono [...] dal tessuto connettivo delle relazioni interpersonali in cui ci troviamo [...] entro assi di potere e discorsivi, sfondi materiali e simbolici, che possono essere felici (e quindi farci fiorire) oppure infelici (oppressivi e violenti)» (Botti, cit. p. 40). In questa direzione, anche la stessa cura assume un significato più ampio «l'attenzione e la sollecitudine in questo caso non riguardano più la semplice presa in carico dei bisogni degli altri, ma [...] la possibilità stessa di esprimersi degli altri (e di noi stessi), il loro (e nostro) avere una voce, e implicano quindi anche la consapevolezza e la trasformazione di questi sfondi, affinché essi risultino più accoglienti per tutti, nella diversità di ciascuno» (*ibidem*).

Siamo tutti vulnerabili ma ciascuno lo è in un modo particolare, non soltanto a seconda dell'età, delle abilità possedute, del sesso e orientamento sessuale, ecc. ma per le condizioni di contesto sociale, politico che incidono sulle vite: accesso all'istruzione, al lavoro, alle cure sanitarie, ecc. Per questo Judith Butler, giustamente, distingue tra una vulnerabilità universale, "precariousness", da quella che si presenta in singole forme di "precarity" che è «in larga parte dipendente dal modo in cui sono organizzate le relazioni economiche e sociali, nonché dalla presenza o dall'assenza di infrastrutture di sostegno e di istituzioni sociali e politiche» (Butler, 2017, p. 188), per cui alcuni sono più esposti a violenza, discriminazione, sfruttamento, ecc. La vulnerabilità può assumere così una dimensione politica come resistenza, punto di partenza per la rivendicazione di diritti.

I dialoghi filosofici possono andare in questa direzione, in quanto mettono a tema anche quello che Martha Fineman¹³ ha definito un vero e proprio "mito", quello dell'autonomia – un'interpretazione ristretta che la fa coincidere con l'autosufficienza economica e l'indipendenza dagli altri –, che corrisponde, nella tradizione filosofica, alla centralità data all'autosufficienza dell'io. Nell'interpretazione di Fineman l'autonomia non è «da intendersi come una fortezza nella quale l'individuo è rinchiuso, una "inner citadel", ma [...] un concetto relazionale, nel duplice senso che il suo sviluppo ed esercizio richiede una forte impalcatura e un esteso supporto sociale e che il suo sviluppo e il suo esercizio può essere contrastato da relazioni interpersonali di sfruttamento o oppressive e da istituzioni sociali e politiche ingiuste» (Re, 2019, p. 191). Le comunità di ricerca offrono proprio questa "impalcatura" di sostegno.

¹³ Fineman, M. (2004). *The Autonomy Myth. A theory of dependency*. New York: The New Press.

3. Pratica filosofica con anziani

La possibilità di coinvolgere anziani in una pratica filosofica nasce anche dalla sperimentazione realizzata – tra il 2014 e il 2019 – con malati di Alzheimer, da Claudia Brodetti¹⁴. Laboratori realizzati presso l'AIMA (Associazione Italiana Malattia di Alzheimer) di Napoli che hanno dimostrato il valore del dialogo filosofico anche per persone con difficoltà cognitive, prevalentemente anziane, con le quali è stato possibile realizzare percorsi di P4C, “dare voce” anche a chi stenta ad averla, per ricercare insieme, attraverso domande che “aprono altre possibilità” – come ha dichiarato Francesco, uno dei partecipanti –, facendoli sentire «nuovamente protagonisti pensanti, capaci di esprimere idee, di avere visioni del mondo, di sottolineare differenze e ritrovare similitudini là dove realmente si presentano» (Brodetti, 2022, p. 22).

Il percorso progettuale realizzato in uno dei centri anziani di Marino (Roma) è stato ideato valutando, soprattutto, la presenza di un numero maggiore di donne iscritte e il loro minore coinvolgimento nelle attività pomeridiane. Gli incontri sono stati presentati come un’opportunità di “allenare la mente” – la capacità di memoria, di attenzione, concentrazione (ad esempio per chiarirsi le idee prima di esporle) –, attraverso il confronto di gruppo. Un modo di prendersi cura di sé e dell’altro attraverso “esercizi di pensiero”, la ricerca delle premesse delle proprie opinioni, necessarie a motivare quanto affermato, cercando “buone ragioni”; per una migliore consapevolezza di quanto accade nella vita, dei giudizi e pregiudizi propri e degli altri e superare il senso di solitudine, rafforzando i legami comunitari, anche riguardo la società più in generale.

I dialoghi si sono svolti tenendo in considerazione temi vicini all’esperienza dei partecipanti: l’essere persone, le relazioni e il far parte di una comunità, la cura e la responsabilità, la dimensione del tempo, il cambiamento e l’evoluzione, la fragilità e vulnerabilità, i bisogni e i desideri, il progetto esistenziale, ecc. Con un approfondimento progressivo delle domande emerse via via che i partecipanti acquisivano le “regole del gioco” delle sessioni, definite come “incontri di comunità”. I racconti personali – insieme a brani e immagini – sono diventati testo-pretesto per discutere le idee di senso comune, i diversi punti di vista, rileggere le proprie prese di posizione alle luce di nuove prospettive. Sono stati punti di partenza per il confronto anche questioni socio-politiche – come le conseguenze della pandemia, il rapporto uomo-natura (la problematica del cambiamento climatico, ad esempio), la violenza sulle donne, le nuove tecnologie, i conflitti bellici in corso, ecc. – scelti per

¹⁴ *Teacher expert* in P4C e membro del Consiglio Direttivo CRIF. Claudia ha interrotto le sue attività per la malattia che l’ha portata alla morte nel 2020. I suoi familiari hanno raccolto i materiali che ha prodotto sulla sua esperienza pionieristica, svolta con attenzione al metodo riflessivo e cura per la fragilità dei suoi interlocutori. Cfr. la recensione sul testo di Decarli, A. (2023). *La logica è un senso che cammina. La P4Co per i malati di Alzheimer tra narrazione e riflessione. Indagine e Pratica filosofica*, I(1), 181-184.

contestualizzare il dialogo negli orizzonti più ampi che condizionano le esperienze personali. Quegli sfondi sociali e simbolici complessi, alcuni caratterizzati da cambiamenti repentini, che sono di più difficile interpretazione, soprattutto per persone che non ritengono di averne gli strumenti di comprensione.

Gli incontri si sono quindi rivelati utili anche a fare emergere un'etica del sé «se è vero che, dopotutto, non esiste un altro punto, originario e finale, di resistenza [...] che non stia nel rapporto di sé con sé» (Foucault, 2016, p. 222). Dando valore al “conosci te stesso” come parte fondamentale di quella cura di sé a lungo trascurata nella riflessione filosofica malgrado sia stata «il supporto di tutto un insieme, in ogni caso estremamente ricco e denso, di nozioni, di pratiche, di modi di essere, di forme di esistenza» (Ivi, p. 14). Un “se stesso” non monade chiusa, autosufficiente ma aperta perché costitutivamente relazionale, che trae la sua forza dalle molteplici dipendenze, compresa quella dalla “Madre Terra”, la dea Gaia della mitologia greca.

4. Per concludere

L'esperienza nel Centro di Cava dei Selci ha rappresentato un esperimento interessante di comunità di ricerca filosofica, come emerge dalle stesse parole di/lle partecipanti¹⁵. All'inizio è stato chiesto che cosa avesse richiamato l'attenzione al percorso. Tra le risposte: “la parola filosofia, la facciamo ma non la sappiamo”; “mi piace l'idea di incontrarci, di scavarsi dentro, pensi di sapere tutto, invece no”; “dire senza paura di essere giudicato”; “avvicinarsi ad una certa età ci spinge a fare ciò che non hai fatto prima”; “ci aiuta a liberarci dagli scheletri nell'armadio”. Presupposti che hanno trovato conferma nel corso degli incontri. Come mostra il dialogo di cui diamo un breve resoconto di seguito, avviato dopo la lettura di un brano tratto da *Verso un sapere dell'anima*, di Maria Zambrano:

“Sembra che dover rinascere sia condizione della vita umana [...]. Il doversi creare il proprio essere si manifesta precisamente con ciò che chiamiamo speranza [...]. La speranza è fame di nascere del tutto, di portare a compimento ciò che portiamo dentro di noi in modo solo abbozzato. In questo senso, la speranza è la sostanza della nostra vita, il suo fondo ultimo; grazie a essa siamo figli dei nostri sogni, di ciò che non vediamo e non possiamo verificare. Affidiamo così il compito della nostra vita a un qualcosa che non è ancora, a un'incertezza. Per questo abbiamo tempo, siamo nel tempo; se fossimo già formati del tutto, se fossimo già nati interamente e completamente, non avrebbe

¹⁵ Un ringraziamento speciale ad Angela, Anna, Antonella, Aurora, Carmelina, Felisa, Ferdinando, Lina, Loredana, Maria, Maria Rosa, Patricia, Pino, Rosa, Umberto che hanno contribuito in modi diversi ma tutti importanti, alla realizzazione del percorso e anche al suo proseguimento, dopo che il progetto era formalmente terminato.

senso consumarci in esso. L'uomo è una strana creatura a cui non basta nascere una volta: ha bisogno di venire riconcepito" (Zambrano, 2016, p. 10).

Da questo sono state stimulate le domande: 1) Questa rinascita è attinente allo spirito?, 2) Cosa speravano i primi cristiani?, 3) I cambiamenti sono delle rinascite in senso corporeo e spirituale?

Dopo la formulazione dell'Agenda, la comunità si è confrontata, ha cercato ragioni per stringersi intorno ad un tema che mettesse d'accordo tutti, anche ponendosi ulteriori domande: il cambiamento è evoluzione? Viene prima il cambiamento o prima la speranza? Ci sono cambiamenti che non sono stati sperati? La speranza diventa attiva quando viene condivisa?

Si decide di affrontare il concetto di cambiamento come scelta, speranza, esito di un progetto.

Nella discussione fanno eco le parole della filosofa spagnola: l'uomo non nasce mai del tutto, perché, anche rispetto agli altri animali, noi nasciamo molto fragili, piccoli, indifesi, e per questo abbiamo bisogno di un lungo accudimento. L'essere umano rinasce continuamente, si crea, si trasforma nel corso del tempo nella speranza di un cambiamento positivo. Se non fosse intessuto di speranza, il progetto da raggiungere, se non fosse sognato, si rischierebbe di vivere secondo il sogno di qualcun altro o peggio, il volere di qualcuno anche contro il proprio bene. La razionalità non basta, anzi, se portata all'estremo può essere autodistruttiva, ci sono le ragioni del cuore da ascoltare. Siamo tutti vulnerabili, costituzionalmente fragili per questo riponiamo speranza in tante cose, anche sbagliando. Qualcuno sulle speranze dei singoli messe insieme costruisce un progetto, per farlo diventare una speranza condivisa.

Ognuno condivide la propria riflessione, comunicando anche lo sforzo provato sia nell'analisi di quanto proposto che nella necessità/opportunità di comprendere le ragioni degli altri, il tutto ricompensato anche dal piacere di stare insieme. Come ribadito nell'autovalutazione finale: "tutto questo è una cosa costruttiva, che aiuta", "mi sento meglio ad affrontare gli argomenti", "quando sto qui sto sempre benissimo, è interessante, stimolante e positivo", "sono state dette molte cose, sotto tante sfaccettature, abbiamo parlato tutti, peccato che duri così poco", "mi aiuta ad esprimermi con persone che mi sembra di conoscere da una vita, mi sento a mio agio; dunque, parlo dei miei pensieri senza vergogna. Sento una familiarità che mi consente di dare voce ai miei pensieri", "già il fatto che siamo qui è speranza, pensi, ti scopri, tiri fuori, elabori, condividi", "bello anche poter rileggere il brano alla luce di quello che ci siamo detti, i grandi hanno avuto la fortuna di poterlo scrivere".

Dalle stesse considerazioni dei/le partecipanti emerge il valore di una pratica teorica che, avendo cura di mettere alla prova del confronto giudizi (e pregiudizi), trae forza proprio esponendo ad una maggiore vulnerabilità, quella del venir meno delle certezze individuali nella speranza di costruirne di comuni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bernardini, M.G., Casalini, B., Giolo, O., & Re, L. (2018). *Vulnerabilità: etica, politica, diritto*. Roma: IF PRESS.
- Botti, C. (2016). Vulnerabilità, relazioni e cura. Ripensare la bioetica. *Etica & Politica/Ethics & Politics*, 18(3), 33-57.
- Butler, J. (2017). *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*. Milano: Nottetempo.
- Cardullo, L. (2021). Cura. Tra Socrate e Martha Nussbaum. In F. Brezzi, F. Gambetti, M.T. Pansera (eds.), *Il nuovo Atlante di Sophia* (pp. 89-94). Roma: Roma-Tre Press.
- De Beauvoir, S. (1971). *La terza età*, Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2001). *La cura di sé. Storia della sessualità*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2016). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli.
- Tronto, J. (2010). Cura e politica democratica. *La società degli individui*, 13(38), 34-43.
- Lorubbio, V., & Bernardini, M.G. (eds.) (2024). *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità*. Trento: Erickson.
- Pastore, B. (2024). I molti volti della vulnerabilità. In V. Lorubbio M.G. & Bernardini (eds.), *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità* (pp. 17-28). Trento: Erickson.
- Pinna, G., & Pot, H.G. (2011). *Senilità. Immagini della vecchiaia nella cultura occidentale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Re, L.(2019). Vulnerabilità e cura nell'orizzonte dello Stato costituzionale di diritto. *Politeia*, 35(133), 183-197.
- Rigotti, F. (2018). *De Senectute*. Torino: Einaudi.
- Schopenhauer, A. (1998). *Parerga e paralipomena*. Milano: Adelphi.
- Spedicato Iengo, E. (2001). *Invecchiare al femminile*. Pescara: Ires.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.



Mauti, G. (2024). Il cerchio del pensiero. Diario di un'esperienza euristica nelle scuole primarie del Lazio meridionale. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1-Supplemento), 127-140. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *The Circle of Thought. Diary of a Heuristic Experience in the Lazio Meridionale Primary Schools*

Il cerchio del pensiero.

Diario di un'esperienza euristica nelle scuole primarie del Lazio meridionale

Giulia Mauti

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

giulia.mauti@unicas.it

RIASSUNTO: Il contributo narra la testimonianza di una ricerca-azione partecipativa condotta in alcune scuole primarie del Lazio Meridionale durante l'a.s. 2023/2024. Movendo da un'indagine etimologica del termine "testimonianza", le riflessioni si snodano in un duplice percorso: da un lato, si chiarisce la cornice epistemologica; dall'altro, si discutono i risultati parziali. La ricerca, radicandosi nell'epistemologia prasseologica, indaga le capacità di ragionamento dei bambini e gli eventuali progressi conseguiti dopo interventi educativi ispirati alla *Philosophy for children* (P4C). I dati raccolti suggeriscono che la P4C possa essere uno dei percorsi possibili per educare alla cittadinanza sostenibile.

PAROLE-CHIAVE:

Philosophy for Children.
Comunità di Ricerca. Pensiero.
Dialogo. Cittadinanza
Sostenibile.

The Circle of Thought. Diary of a Heuristic Experience in the Lazio Meridionale Primary Schools

ABSTRACT: The contribution narrates the testimony of a participatory action-research conducted in some primary schools in Southern Lazio during the school year 2023/2024. Starting from an etymological investigation of the term 'testimony', the reflections unfold in a twofold path: on the one hand, the epistemological framework is clarified; on the other, the partial results are discussed. Rooted in praxeological epistemology, the research investigates the children's reasoning abilities and any progress achieved after educational interventions inspired by *Philosophy for Children* (P4C). The collected data suggest that P4C may be one of the possible pathways to educate for sustainable citizenship.

KEYWORDS:

Philosophy for Children.
Community of Inquiry.
Thinking. Dialogue. Sustainable
Citizenship.

1. Il cerchio del pensiero per la “cura” di Gaia

«Gli esseri umani [...] sono innanzitutto esseri pensanti, nel senso che disegnano il cammino del proprio esistere con il pensiero, perché il pensare risponde alla necessità di stare alla ricerca di orizzonti di senso alla luce dei quali rischiare il cammino esistenziale» (Mortari, 2008, pp. XI-XII). Con il muovere dalle riflessioni di Mortari (2008), secondo cui la mancanza di pensiero determina il venir meno della possibilità di assumersi la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esistere nel mondo, il contributo presenta la testimonianza di un’esperienza di ricerca-azione partecipativa condotta in cinque istituzioni scolastiche del Lazio Meridionale. La testimonianza, come suggerisce l’indagine etimologica del termine, affonda le proprie radici sia nel significato di ‘atto del testimoniare’, sia in quello estensivo di ‘dichiarazione, prova che rende atto di qualcosa’.

A partire da queste coordinate, si intende presentare la testimonianza del cerchio del pensiero, che si interroga sulle sorti di Gaia. Se le cause dei principali problemi che attanagliano il pianeta e ne determinano un destino avverso sono da rintracciarsi nell’agire dell’uomo, è anche vero, a detta di Mortari, che la scorretta condotta umana si fonda su errori del pensare (Mortari, 2020, p. VIII). L’attività noologica, nell’interrogare il senso di ciò che si fa, sarebbe in grado di «salvare dal compiere gravi errori» (Mortari, 2008, p. XV), poiché mira a «rischiare i fatti e a favorire il maturare della consapevolezza del reale che sta accadendo» (*ibidem*). Ciò vuol dire che il pensare è uno strumento di orientamento etico (*ibidem*) e, in quanto tale, indispensabile pure ai fini della cura della relazione con il pianeta. Con il ricorrere alla metafora aristotelica del pensare circolare (Aristotele, 2000, 1072a), va precisato che l’attività del pensiero nel cerchio meravigliante spesso torna a considerare le stesse questioni, non garantendo mai soluzioni definitive, in grado di soddisfare «la sete di significato, la quale accompagna l’intera vita della mente» (Mortari, 2008, p. 3).

Ciò appare di estrema importanza, dal momento che se l’attività del pensare produce quesiti da rinegoziare continuamente (Arendt, 1987, p. 147), l’essere umano è chiamato a vigilare sulla propria vita della mente, al fine di “essere desto” e di poter vivere autenticamente la relazione con l’alterità (e l’ambiente). Il pensare si configura come un’attività di matrice intersoggettiva, nel senso che «si impara stando nella relazione con gli altri [...] poiché è partecipando alla conversazione con altri che si apprende a pensare» (Mortari, 2008, p. 38).

Movendo dal fatto che la qualità del pensiero è il *dialegesthai* (*ivi*, p. 50), al fine di far fiorire la capacità di pensare, è fondamentale, in ambito educativo, offrire contesti come quelli delle comunità di pratiche di discorsi (*ivi*, p. 42), in cui si apprende il pensare insieme, partecipando attivamente agli scambi dialogici. «Per imparare a

pensare, dunque, è necessario divenire *apprendisti legittimati* dentro una comunità di discorso intesa come comunità di pratica del pensare» (*ivi*, p. 43).

A partire da queste premesse, sembra quindi legittimato il ricorso a itinerari educativi di educazione al pensiero che, per mezzo dello scambio dialogico in comunità, siano in grado di ampliare gli orizzonti di senso del singolo e, così, di agire sulla condotta umana nella direzione della sostenibilità. Va precisato che, nell'esperienza euristica proposta, i contesti in cui si educa al pensare si riferiscono al modello della *Philosophy for children*. Tale curriculum prevede uno spazio circolare in cui la comunità di ricerca indaga filosoficamente intorno ad alcune questioni di significato liberamente scelte dai dialoganti. L'itinerario di educazione al pensiero è ispirato al principio enunciato da Arendt, di «far acquisire pratica del *come* pensare senza prescrivere cosa si debba pensare, né quali verità debbano essere credute» (Arendt, 1999, p. 37).

Nella comunità di ricerca prevista dalla P4C, è promosso lo sviluppo delle abilità di pensiero, poiché si favoriscono gli scambi di parola, essenziali a sostenere l'esercizio di un pensare problematizzante, in grado di alimentare l'energia generativa dell'attività noologica condivisa. A detta di Lipman, la P4C terrebbe conto della capacità dei bambini di impegnarsi in un dialogo razionale, di offrire ragioni per la loro condotta (Lipman, 1988, p. 195). Lungi dal voler commettere l'errore di voler far uso della filosofia per scopi già predefiniti (*ivi*, p. 194), esperire la discussione filosofica è considerata una via percorribile, al fine di promuovere l'esercizio di una modalità esistenziale, in grado di favorire l'armonia con la comunità degli esseri viventi. Ciò, in quanto tale attività permette di portare alla luce le ragioni alla base dell'agire.

2. L'atto del testimoniare

Con il voler descrivere l'atto del testimoniare, corre l'obbligo di precisare il contesto e definire brevemente la cornice epistemologica dell'esperienza euristica che si intende presentare. La ricerca mira a sondare lo sviluppo delle abilità di pensiero in rapporto ai processi decisionali nell'ambito della relazione singolo-ambiente. Si propone altresì di indagare il senso di comunità, le effettive capacità di ragionamento dei bambini e gli eventuali progressi conseguiti nella concettualizzazione e formulazione di giudizi, a seguito della sperimentazione condotta attraverso le sessioni di P4C. L'attenzione euristica è focalizzata sui seguenti interrogativi:

- è possibile promuovere atteggiamenti eticamente orientati verso la cultura della sostenibilità mediante il potenziamento delle abilità di pensiero?

- la P4C può portare contributi significativi nella promozione dell'etica ecologica?
- investire nel pensiero riflessivo è una chiave preziosa per aprire le porte alla cittadinanza terrestre?

Il progetto di ricerca si radica nella connessione tra i poli teorico e prassico dell'educazione (epistemologia prasseologica – Spina, 2024): prevede una modalità di riflessione teorica coniugata alla ricerca empirica. Quest'ultima permette di individuare strategie funzionali a promuovere pratiche educative più efficaci. In accordo con la cornice epistemologica sistemica, costruttivista e pragmatista, è stato adottato un approccio *mixed-method* (Salvadori, 2019).

La popolazione di riferimento è rappresentata da bambini di età compresa tra 8 e 10 anni, frequentanti la classe IV della Scuola Primaria. Tale scelta è scaturita dalla necessità di utilizzare, durante le sessioni di P4C, il racconto filosofico *Kio&Gus*, indirizzato, come da curriculum ufficiale, a bambini di tale età. Questo testo presenta richiami (espliciti e impliciti) alle problematiche ambientali e aiuta a coltivare posture, che dispongono i bambini a intraprendere atti mentali e verbali, ragionamento e ricerca.

Il campionamento è di tipo non probabilistico accidentale. La strategia di campionamento prevede l'utilizzo di *tecniche differenti per differenti stadi di campionamento* (Trincherò, Robasto, 2019, p. 39): a una selezione ragionata di scuole primarie scelte sul territorio (sulla base della disponibilità dei Dirigenti Scolastici e di variabili contestuali differenti [provincia, città, livello socio-culturale]) è seguita la casuale selezione delle classi al loro interno (tramite sorteggio). Il disegno di ricerca previsto è complementare con fasi parallele: lo studio dominante è di tipo qualitativo, mentre quello quantitativo svolge un ruolo secondario.

Lo studio qualitativo, su cui l'attenzione euristica intende focalizzarsi in questo contributo, ha previsto l'impiego della ricerca-azione partecipativa; sono state coinvolte, nella sperimentazione con le sessioni di P4C, 10 classi (gruppi sperimentali). Va precisato che la ricerca-azione rappresenta un «approccio al cambiamento intenzionale e riflessivo» (Sorzio, 2019, p. 143), il quale si fonda sul principio epistemologico costruttivista, in base al quale la conoscenza è l'esito dell'interazione tra i soggetti stessi che vi partecipano e l'ambiente di riferimento (*ivi*, pp. 143-144). «Essa salda inscindibilmente il momento conoscitivo della *ricerca*, finalizzato alla produzione di conoscenza su una data realtà educativa, con quello attivo dell'*azione*, finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento» (Trincherò, 2004, p. 142). Oltre all'approccio della ricerca-azione che mira alla risoluzione di un problema

in una data realtà, ve ne è un secondo, quello emancipativo¹ (Freire, 1971, pp. 132-133), il cui «scopo è quello di rendere le persone in grado di riconoscere e avere fiducia nelle proprie risorse, per modificare le situazioni della vita quotidiana, nell'acquisire maggior voce nel processo di cambiamento, nel costruire un sapere condiviso» (Sorzio, 2019, p. 145).

Nella prospettiva emancipativa, prende forma una comunità in cui gli esperti (coloro che hanno elaborato processi di intervento sulla base di una teoria) lavorano su un piano paritetico con gli attori che agiscono sul campo (bambini, insegnanti e genitori). Il coinvolgimento attivo della figura del ricercatore nelle situazioni inerenti all'indagine, previsto dalla ricerca azione (e non dalla ricerca *standard*), a detta di Trinchero (2004, p. 141), è considerato come un vantaggio, non un limite. «Un ricercatore distaccato non potrebbe mai giungere a una reale comprensione delle azioni dei soggetti studiati dato che, non condividendo la loro stessa realtà quotidiana, rischierebbe di adottare categorie interpretative non adeguate alla comprensione di quella data realtà» (*ivi*, pp. 143-144). Il ricercatore «si confronta con la possibilità di istituire un *luogo di parola e di pensiero*» (Kaneklin et al., 2010, p. 127): nel processo di ricerca azione, la comunità agisce sotto i principii-guida del continuo confronto e della negoziazione, necessari al fine di pervenire a una comprensione condivisa della realtà oggetto di indagine. Ciò, in quanto la ricerca azione produce una conoscenza in grado di modificare gli atteggiamenti e le posture comportamentali delle persone direttamente implicate nella ricerca.

Nella misura in cui «il processo di ricerca deve mirare all'*acquisizione di consapevolezza* da parte degli operatori, inducendo in essi la sensibilità a un continuo lavoro di riflessione sul proprio operato» (Trinchero, 2004, p. 145), l'indagine è stata condotta in modo partecipato, in modo che tutti potessero rendersi disponibili alla negoziazione. Ciò ha favorito lo sviluppo della competenza metodologica e la consapevolezza dei propri meccanismi emotivi e relazionali. Chiarito ciò, sembra adeguatamente giustificato il ricorso alla ricerca-azione partecipativa che, al pari della P4C, si configura come «una formazione a pensare» (Kaneklin et al., 2010, p. 131). La ricerca azione promuove la riflessività sulla pratica attraverso il dialogo, quale arricchimento reciproco² (sia del ricercatore sia degli attori coinvolti), per innescare un cambiamento/miglioramento: questo aspetto sembra essere in linea con il programma educativo proposto da Lipman.

¹ Tale approccio rinvia al lavoro di Freire e al processo di “coscientizzazione”, in grado di favorire la comprensione delle cause di ingiustizia sociale, al fine di progettare trasformazioni in prospettiva emancipativa.

² «Per il professionista è l'occasione di rendere esplicita la ricchezza dei saperi pratici, invece, per il ricercatore è l'opportunità per articolare il significato delle teorie, che altrimenti rischiano di essere troppo generiche e slegate dalla complessità reale» (Sorzio, 2019, p. 154).

Con l'approvazione dall'I.R.B. (*Institutional Review Board*) del *Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute* dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, per la raccolta dei dati qualitativi, previo accordo con i Dirigenti Scolastici e consenso informato firmato da genitori e insegnanti aderenti al progetto di ricerca, si è fatto ricorso alla discussione filosofica, prevista dalla P4C; sono state svolte sessioni di un'ora (implementate una volta alla settimana per sei mesi durante l'a.s. 2023-2024), in orario scolastico. Tali sessioni, seguendo il modello della P4C, sono state articolate in diversi momenti: lettura, compilazione dell'agenda, scelta dei temi, discussione filosofica, autovalutazione. Va precisato che, durante le sessioni di P4C, ai bambini è stato assegnato uno pseudonimo, con il quale sono stati identificati nel corso della sperimentazione. Ciò al fine di garantire l'anonimato dei bambini stessi. La raccolta dei dati inerenti alle sessioni di P4C è avvenuta tramite audioregistrazione delle sessioni di P4C nel rispetto del codice comportamentale ed etico EECERA (*European Early Childhood Education Research Association* - <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>).

3. La dichiarazione: prova che prende atto di qualcosa

Precisate le coordinate di riferimento dell'atto del testimoniare (quindi la cornice epistemologica e la metodologia della ricerca), si rende necessario, a questo punto, indagare l'altro significato richiamato dall'indagine etimologica sulla testimonianza, che rinvia alla 'dichiarazione, prova che rende atto di qualcosa'. Nel voler intenzionalmente trascurare le dichiarazioni del ricercatore impegnato sul campo, l'attenzione euristica si focalizza ora su una serie di elaborati prodotti dai bambini; dopo circa dieci sessioni di P4C, alla richiesta di disegnare ciò che per loro fosse "*Philosophy for children*", i bambini elaborano disegni e riflessioni riportati di seguito. Corre l'obbligo di precisare che, per evidenti ragioni, si è dovuto provvedere, in questa sede, a una selezione nella presentazione degli stessi.



Figura 1

Nella *Figura 1* il disegno mostra il cerchio del pensiero, a cui i bambini hanno preso parte durante le sessioni di P4C. Appare interessante notare che le espressioni dei bambini riflettono la meraviglia, propria del filosofo, in grado di dare «cominciamento» (Platone, 1999, 155d) al filosofare, e quel sentire positivo, necessario, secondo Mortari (2008, p. 49), a facilitare il fiorire del pensiero dell'altro. Pare che nel disegno i bambini osservino il mondo con “occhi greci” (Berti, 2007, p. IX), ossia densi di quella meraviglia (da non confondere con l'ammirazione)³, che «è consapevolezza della propria ignoranza e desiderio di sottrarsi a questa, cioè di apprendere, di conoscere, di sapere. [...] La meraviglia non è un sentimento facile da provare [...] ma è uno stato d'animo raro e prezioso» (*ivi*, pp. VI-VII).

A detta di Heschel (1970, p. 45), l'inizio della felicità consiste nel comprendere che una vita senza meraviglia non vale la pena di essere vissuta. L'Autore insiste sul fatto che mancherebbe all'uomo la volontà di meravigliarsi. Quando la meraviglia diviene volontà, tramuta nel desiderio, proprio dei bambini, di crescere, di espandersi (Fox, 2017, p. 25): questo è ciò che avviene, nella comunità di ricerca concepita alla maniera di Lipman, nel momento in cui il pensiero dialogico esperisce lo stupore, che deriva dall'indagare filosoficamente intorno a determinate questioni. È interessante notare che nella *Figura 1* non si distingue la posizione del facilitatore, raffigurato insieme ai membri della comunità di ricerca filosofica. Ciò è congruente con i principi fondativi della comunità di ricerca, individuati da Lipman (2005, pp. 110-116), nell'inclusione, nella partecipazione, nella cognizione condivisa, nelle relazioni faccia a faccia, nella ricerca di significato, nei sentimenti di solidarietà sociale, nella deliberazione, nell'imparzialità, nel pensiero autonomo, nella ragionevolezza. In tale contesto, essere facilitatore vuol dire rinunciare a pre-giudizi e pre-concetti, a una posizione *one-up*, al fine di permettere «l'attivazione di pratiche umananti negli altri, in modo da promuovere processi di scoperta di sé» (Laneve, 2017, p. 196), non solo nel *setting* della comunità di ricerca. La didattica della comunità di ricerca richiede uno «spostamento dell'asse della professionalità docente» (Cosentino & Lupia, 2021, p. 101); tale traslazione, in orientamento orizzontale, è rappresentata nel disegno commentato.

Infine, in riferimento alla relazione con Gaia, va rilevato che, nonostante le sessioni non siano state svolte in spazi verdi, l'elaborato grafico presenta l'elemento *green* come substrato entro cui collocare l'esperienza di pensiero. Ciò sembrerebbe suggerire «la logica del sentirsi in relazione» (Mortari, 1998, p. 90), in grado di promuovere «la via

³ Secondo Berti, nel mondo occidentale, diffusa è la tendenza a confondere la meraviglia con l'ammirazione. Ciò sarebbe dovuto al fatto che il verbo greco *thaumazein* (meravigliarsi) è reso in latino con il verbo *admirari*. Tuttavia, precisa l'Autore, l'ammirazione è un sentimento di tipo estetico, mentre la meraviglia è un atto conoscitivo, che corrisponde a un atteggiamento puramente teoretico (Berti, 2007, pp. VII-VIII).

della connessione» (*ibidem*), ossia quella modalità esistitiva di *vivere con il mondo*, in cui il soggetto sperimenta il proprio sé e l'ambiente circostante come realtà intimamente in relazione e «percepisce il proprio spazio vitale dilatarsi oltre i limiti della propria pelle fino a scomparire a sconfinare in quello del mondo circostante» (*ibidem*).

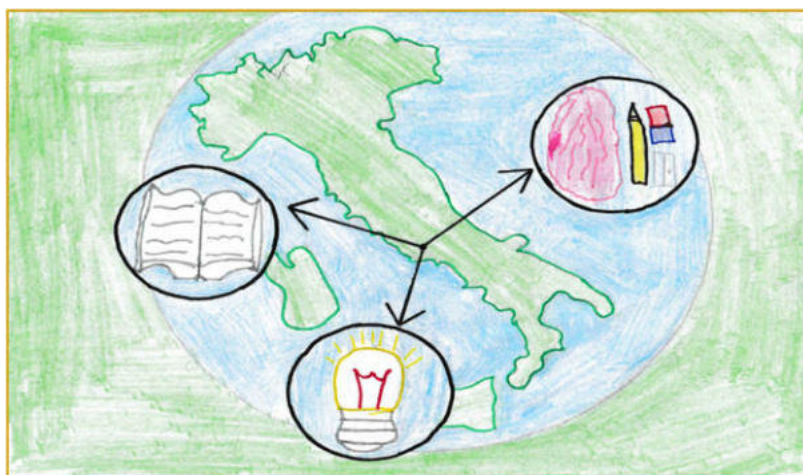


Figura 2

Questo aspetto pare ulteriormente confermato nella *Figura 2*, dove l'esperienza della P4C è collocata entro un confine fisico (chiaramente identificato nell'Italia), che rinvia non solo alla posizione geografica della realtà territoriale, ma, più in generale, all'elemento "Gaia". Oltre al libro, che si riferisce al racconto filosofico utilizzato nella fase di avvio del confronto dialogico, sono rappresentati una lampadina, un cervello, una matita, un temperino e una gomma. Secondo la verbalizzazione dell'Autore/Autrice del disegno, la lampadina è la metafora della luce: sarebbe indice, quindi, delle nuove idee prodotte a seguito della discussione filosofica con la comunità. Gli altri elementi sono racchiusi nello stesso cerchio (figura geometrica ricorrente nel disegno stesso): la matita scrive il pensiero nel cervello; questo pensiero è continuamente sottoposto al vaglio critico dei criteri di giudizio; sono, pertanto, necessari, una gomma per cancellare/revisionare giudizi elaborati alla luce di false credenze e un temperino per assicurare nuove possibilità di riedificare il pensiero sulla base di nuovi orizzonti interpretativi, aperti a seguito del confronto dialogico. Questo elaborato potrebbe essere considerato, quindi, una "prova" che rende atto della dinamica sottesa all'indagine filosofica condotta nella comunità di ricerca e finalizzata a promuovere il "pensare largo". Quest'ultimo

si costituisce quando si tiene aperta la possibilità che, nell'urto con l'altro, le nostre convinzioni possano essere ribaltate. Confrontarsi con altri per uscire dai limiti della propria parziale visione delle cose significa mettere alla prova i propri criteri di giudizio

rispetto a quelli di altri, soppesando punti di forza e punti di debolezza, e poi decidere sulla base del principio illuministico del pensare da sé. [...] Il pensare in modo largo si realizza quando, considerando un punto di vista differente, questo viene accolto non per essere immediatamente confutato, ma perché, dopo essere stato sottoposto al vaglio critico dei nostri criteri di giudizio, consenta di pervenire a una terza, inedita posizione (Mortari, 2008, p. 100).



Figura 3

La *Figura 3* mostra un elaborato simile al precedente: compaiono elementi comuni, quali il cervello, il libro, la lampadina, la matita e il foglio. Appare rilevante focalizzare l'attenzione euristica sul pianeta Terra, raffigurato come "casa dell'umano". Ciò pare portare in luce, ancora una volta, la prospettiva sistemica alla base del pensiero creativo dell'Autore/Autrice del disegno. L'emergere della dimensione relazionale Io-Mondo sembrerebbe avvalorare l'ipotesi secondo cui il processo dialogico di ricerca promosso dalla P4C si traduce in una maggiore consapevolezza della propria appartenenza *al* mondo e, quindi, della capacità di ognuno di agire *nel* mondo. Ciò implica il dischiudersi di posture noologiche orientate al reciproco riconoscimento dei ruoli dell'uomo e della natura; la coscienza della mutua appartenenza è propedeutica allo sviluppo di una società umana in grado di agire nella «dimensione della sostenibilità della vita» (Giovanazzi, 2017, p. 54).

Nella *Figura 4* ritorna lo stesso motivo presente nell'elaborato grafico descritto in precedenza, a dimostrazione del fatto che è pratica comune, nell'esercizio del pensiero, sviluppare una postura noologica sistemica, in grado di percepire l'umano in relazione all'ambiente.



Figura 4

La Figura 5 riporta le considerazioni, in forma scritta, di un/a bambino/a, che associa all'attività dialogica condotta nella comunità diverse categorie (mai esplicitamente presentate a livello formale nelle sessioni): ascolto, opinione, interrogazione, emozione. L'Autore/Autrice mette in luce che l'ascolto è lo strumento gnoseologico (Spina, 2018, p. 8) posto a fondamento della relazione intersoggettiva autentica, in grado di spalancare le porte alla comprensione umana. Quest'ultima è la chiave di accesso all'alterità; colui che si sente capito è in grado di capire e, a sua volta, di concretare quell'alleanza del genere umano (relianza – Morin, 2005, pp. 17-27) necessaria alla convivenza pacifica e democratica.

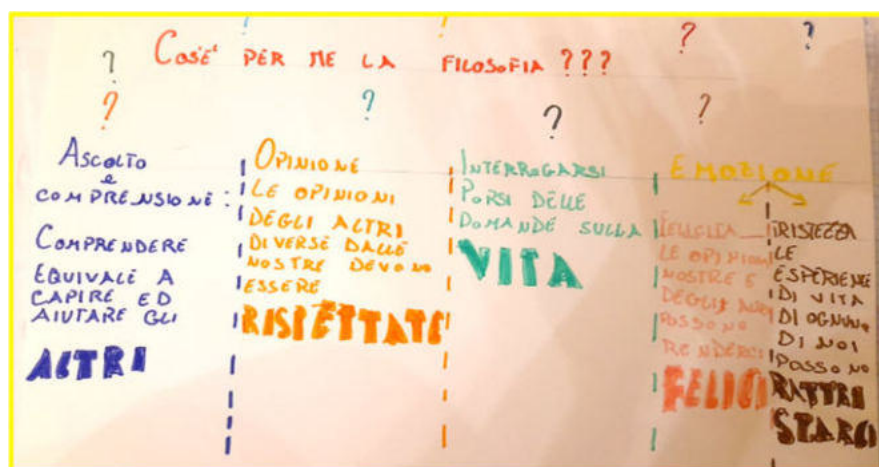


Figura 5

Nella colonna relativa all'opinione, si ribadisce la necessità del rispetto del pensiero altrui, quand'anche differente dal proprio, perché ciascun essere umano è unico e irripetibile e, in quanto tale, da tutelare nella sua identità. Emerge poi la necessità dell'interrogarsi, del porsi domande sulla vita, che è la *conditio sine qua non* per mettere in moto il pensiero e avviare la ricerca intorno a determinate questioni. «Il compito del pensare [...] consiste nell'ampliare lo spazio dell'interrogazione in modo che, girando più volte intorno alla questione, si acquisisca uno sguardo quanto più possibile largo e profondo» (Mortari, 2008, p. 79). Infine, l'emozione, che rinvia al pensiero *caring* (Lipman, 2005, pp. 283-294), il quale «possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria *maniera* di pensare» (Lipman, 2005, p. 284). Nel nominare tristezza e felicità, il/la bambino/bambina dimostra di saper distinguere la duplice natura degli effetti del *caring*, che potrebbero derivare dal confronto dialogico con l'alterità. Ciò è quanto evidenzia pure Lipman stesso, quando, nel descrivere alcuni tipi di pensiero *caring* (valutativo, affettivo, attivo, normativo, empatico), afferma che «chi 'si prende cura' si sforza continuamente di trovare un equilibrio tra quella parità ontologica che colloca tutti gli esseri su uno stesso piano e quelle differenze prospettiche e di proporzione e quelle sfumature percettive che derivano dalle nostre discriminazioni emotive» (*ivi*, p. 286).



Figura 6

La *Figura 6* rappresenta metaforicamente il filosofare come un uragano (elemento naturale), in grado di generare un movimento del pensiero. Le diverse vignette che si fanno spazio nel vento del pensiero (Mortari, 2008, pp. 22-25) mostrano l'attività riflessiva generata dal dialogo condotto nella comunità di ricerca. Ai fini del discorso correlato alla cura di Gaia, appare utile focalizzare l'attenzione sulla vignetta che recita: "... perché non si fa male agli animali". Si ribadisce nuovamente quel sentirsi in connessione con la comunità della vita, che il confronto dialogico concretato nella comunità di ricerca filosofica sembrerebbe elicitare.



Figura 7

La *Figura 7* è la testimonianza del potenziale paideutico della P4C: il bambino si mostra di spalle (l'assenza dei tratti somatici è così giustificata dall'autore del disegno), di fronte a una ringhiera aperta; davanti a lui si spalancano le porte di un percorso ancora tutto da costruire, nel rispetto del principio di autodeterminazione del singolo. La scena è illuminata dal sole, che accompagna il percorso di crescita intellettuale e personale del bambino. Le nuvole cedono il passo alla luce, che rischiarerà un orizzonte esistenziale dominato dalla vignetta: "Sono libero!". Non sembra azzardata l'ipotesi che il bambino abbia voluto descrivere quella *libertà positiva*, intesa come capacità di decidere a partire da sé, come «autodeterminazione, come libertà di scegliere fra diverse alternative, ovvero della situazione in cui un soggetto ha la possibilità di orientare la propria volontà senza essere condizionato da altri» (Bobbio, 1985, p. 356).

4. Considerazioni conclusive: *mantenere aperto il sentiero del pensare*

«La sostanza della *Philosophy for Children*», a detta di Cosentino, «si identifica [...] nella produzione di pensiero socialmente distribuito che ogni volta si sviluppa quando un percorso di ricerca prende l'avvio e si definisce crescendo su sé stesso all'interno di una "comunità"» (Cosentino, 2023, p. 70). Alla luce della testimonianza dell'esperienza euristica presentata (pur se parzialmente), e nel tentativo di adottare un criterio ermeneutico-interpretativo fedele all'approccio fenomenologico, è possibile avviare il discorso a delle possibili conclusioni:

- sebbene le sessioni (audioregistrate) non sempre abbiano previsto come tema di discussione specifiche tematiche ambientali (nel rispetto della libera scelta della comunità di ricerca), l'elemento "Gaia" è spesso presente nelle rappresentazioni dei bambini, il che potrebbe avvalorare l'ipotesi di un possibile pensiero sistemico, in grado di cogliere le relazioni che intercorrono tra uomo e ambiente;
- i bambini coinvolti nella ricerca etica hanno progressivamente dimostrato di aver acquisito gli strumenti del mestiere, ossia l'abituarsi a soppesare i rapporti mezzi/fini e parti/intero, a indagare su norme e conseguenze, a scoprire i presupposti etici che stanno alla base, ed arrivare alle conclusioni implicite per deduzione o induzione. Ciò vuol dire che, maturando, nella personale attività di ricerca, la consapevolezza della sua qualità ontologico-relazionale, il bambino è in grado di agire con cura nei confronti di sé, degli altri e dell'ambiente.

Emerge la necessità di «tenere aperto il sentiero del pensare» (Mortari, 2008, p. 43), al fine di coltivare posture comportamentali orientate alla sostenibilità. Ciò, in quanto, attraverso la pratica del dialogo condotto nella comunità di ricerca filosofica prevista dalla *Philosophy for children*, «si impara la prossimità [pure in riferimento alla relazione con Gaia]: essere vicini nell'ascolto, essere adiacenti per l'aiuto, essere attenti a ciò che sta per accadere. Con tutti i sensi accesi, in tutti i sensi come l'infanzia del mondo» (Santi, 2021, p. 93).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: il Mulino.
Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
Aristotele (2000). *Metafisica*. Milano: Bompiani.

- Berti, E. (2007). *In principio era la meraviglia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bobbio, N. (1985). Libertà nella scuola e libertà della scuola, *Belfagor*, 3, 353-362.
- Cosentino, A. (2023). *Philosophy for children. Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A., & Lupia M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca*. Roma: Anicia.
- Fox, M. (2017). *Educare alla meraviglia. Reinventare la scuola. Reinventare l'umano*. Molfetta: Edizioni La meridiana.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Giovanazzi, T. (2017). Cibo, cura, ecologia integrale. In C. Birbes (ed.). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Heschel, A.J. (1970). *L'uomo non è solo: una filosofia della religione*. Milano: Rusconi.
- Kaneklin, C., Galuppo, L., de Carlo, A. (2010). Dalla costruzione della committenza allo sviluppo di commitment: l'avvio di una ricerca-azione. In C. Kaneklin, C. Piccardo & G. Scaratti (eds.), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Laneve, C. (2017). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Scholè.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2005). *Il Metodo 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Platone (1999). *Teeteto*. Roma-Bari: Laterza.
- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & Insegnamento*, XVII (3), 194-205.
- Santi, M. (Ed.). (2005). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2021). Educare in jazz: altalena di improvvisazione. In Redazione de il Bo Live (ed.), *Geografie d'infanzia. Molte voci per un unico tempo*. Padova: Padova University Press.
- Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Spina, C. (2018). *Ascoltare l'educazione*. Brescia: Scholè.
- Spina, C. (2024). *Questioni di epistemologia pedagogica. Tra cambiamento, comunicazione ed educabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.



Savino, C. (2024). Alla ricerca del tempo sommerso. L'esperienza della *Philosophy for Children* presso l'I.C. Anzio 4. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1-Supplemento), 141-165. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *In search of submerged time. The Philosophy for Children experience at I.C. Anzio 4*

Alla ricerca del tempo sommerso. L'esperienza della *Philosophy for Children* presso l'I.C. Anzio 4

Concetta Savino

CRIF

concetta.savino@gmail.com

RIASSUNTO: Durante il convegno “Filosofia dell’educazione e della cura”, ho presentato l’esperienza del progetto “A scuola con Filo & Sofia” presso l’IC Anzio 4, illustrato nell’intervento “Alla ricerca del tesoro sommerso”. Il progetto, basato sulla *Philosophy for Children* (P4C), ha valorizzato le potenzialità dei bambini attraverso riflessione, empatia e dialogo, sviluppando il pensiero critico e l’autonomia espressiva. Le principali sfide hanno riguardato l’adattamento della P4C al contesto scolastico e l’integrazione trasversale nelle attività. I risultati hanno mostrato un miglioramento nelle competenze relazionali e nel ragionamento, promuovendo comunità e cura.

PAROLE-CHIAVE:

Philosophy for Children. Sfide. Spirito di cura e comunità. Integrazione. Pensiero critico. Dialogo.

Philosophical Care and Power of Vulnerability: A Reflective Dialogue between Generations

ABSTRACT: During the conference “Philosophy of Education and Care” I presented the experience of the project “At school with Filo & Sofia” at IC Anzio 4, which was explained in the speech “In search of the hidden treasure”. The project, based on Philosophy for Children (P4C), fostered children’s potential through reflection, empathy and dialogue and developed critical thinking and expressive autonomy. The main challenges were the adaptation of P4C to the school context and the cross-curricular integration in the activities. The results showed an improvement in interpersonal skills and thinking and promoted community and caring.

KEYWORDS:

Philosophy for Children (P4C). Challenges. Spirit of care and community. Integration. Critical Thinking. Dialogue.

1. Il punto di partenza del tesoro sommerso: cenni teorici sulla *P4C*

Nell'ambito dell'educazione contemporanea, la *Philosophy for Children* (P4C) si presenta come un paradigma innovativo capace di trasformare l'insegnamento tradizionale, spingendone i confini oltre la semplice conoscenza. Il compito della scuola non è soltanto quello di trasmettere conoscenze, ma anche di scoprire e coltivare le capacità latenti degli studenti, favorendo l'autenticità e la crescita personale attraverso il dialogo, l'empatia e la riflessione.

Matthew Lipman (2005; 2018) racchiude nel semplice ma significativo ricordo “La mia vita accademica cominciò all’asilo” il senso del suo percorso esistenziale e professionale. In questa affermazione, tratta da un'intervista del 2002 rilasciata a Félix García Moriyon, Lipman riflette sull'importanza delle prime esperienze educative che hanno plasmato la sua visione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Per Lipman, l'educazione non è mai stata solo una questione di acquisizione di conoscenze o competenze, ma piuttosto un'esperienza di scoperta continua, che inizia fin dall'infanzia. Fin da piccolo, si considerava un ragazzino molto curioso, poco incline ad adattarsi a un'educazione formale che percepiva come limitante e poco stimolante. La sua esperienza personale lo portò a comprendere che i bambini hanno una capacità innata di riflettere e ragionare criticamente, qualità che spesso vengono sottovalutate o trascurate nei sistemi educativi tradizionali. Questa consapevolezza è stata il motore che ha ispirato la creazione della P4C, un approccio educativo che mira a stimolare il pensiero critico, la riflessione filosofica e il dialogo tra i bambini, rendendoli protagonisti attivi del loro processo di apprendimento.

La sua affermazione riflette l'idea che l'educazione deve essere pensata come un viaggio continuo, in cui ogni fase della vita ha un ruolo significativo nel formare la persona. L'attenzione di Lipman per le prime esperienze educative risponde alla convinzione che fin dalla più tenera età i bambini debbano essere considerati capaci di pensare autonomamente, di porre domande significative e di esplorare concetti complessi, se guidati in un contesto adeguato e stimolante. Questo approccio ha cambiato radicalmente il modo di concepire l'educazione, valorizzando il ruolo del dialogo e della cura come elementi fondamentali per lo sviluppo delle capacità critiche e relazionali dei bambini (Cosentino, 2002; 2005; 2008; Volpone, 2009).

2. L'avventura della *P4C*: tra apprensione ed entusiasmo

L'avventura della *Philosophy for Children* (P4C), nell'Istituto Comprensivo Anzio 4, è iniziata come un viaggio emozionante e al contempo impegnativo, carico di potenzialità da esplorare e sfide da affrontare. È stato chiaro da subito che questa

nuova avventura non sarebbe stata un'esperienza ordinaria, ma piuttosto un'occasione per mettere in discussione pratiche consolidate e aprirsi a nuove possibilità.

La *Philosophy for children* si presenta come un percorso di scoperta e trasformazione, in cui la scuola diventa un luogo di esplorazione attiva piuttosto che semplice trasmissione di conoscenze. Con l'introduzione della *P4C* all'interno dell'istituto, ho voluto creare uno spazio educativo dove la riflessione critica e la cura per le relazioni interpersonali fossero al centro dell'esperienza di apprendimento.

L'idea di fondo che da subito accompagnato questo viaggio è stata quella di scavare sotto la superficie, portare alla luce quei talenti nascosti e quelle potenzialità che spesso rimangono in ombra nei percorsi scolastici tradizionali: provare a tirar fuori il "*tesoro sommerso*". La scuola, in questo contesto, cambia volto, non è più solo il luogo in cui acquisire nozioni, ma diventa uno spazio di scoperta delle proprie capacità latenti che incoraggia gli studenti a esprimere la loro unicità attraverso il dialogo, l'empatia e la riflessione.

Il processo educativo basato sulla *P4C* si fonda sull'integrazione di tre dimensioni fondamentali del pensiero: il pensiero critico, che invita a esaminare idee e argomenti in profondità; il pensiero creativo, che permette di generare nuove prospettive e soluzioni originali; e il pensiero caring, che incoraggia la sensibilità verso gli altri e il rispetto delle loro opinioni. Questa triplice integrazione non è solo teorica, ma si traduce in pratiche didattiche che coinvolgono attivamente gli studenti, spingendoli a interrogarsi sul significato delle loro esperienze e a condividere le proprie riflessioni in un contesto di ascolto reciproco. La *Philosophy for children*, praticata quotidianamente all'interno delle aule scolastiche, diviene un *modus operandi* che invita a vivere la scuola come un'esperienza autentica di crescita e trasformazione.

Il confronto con gli altri, la costruzione di significati condivisi e la scoperta del valore della diversità sono tutti elementi che contribuiscono a rendere questo un percorso formativo completo, capace di rispondere alle esigenze dei bambini di oggi e di prepararli ad affrontare le sfide del futuro con maggiore consapevolezza e apertura (CRIF, 2021; Calliero & Galvagno, 2009).

In questo modo la classe si trasforma in una comunità di ricerca (Cosentino & Lupia, 2021; Cosentino & Oliverio, 2011; Striano, 2010), in cui ogni studente ha la possibilità di esprimere le proprie idee e confrontarsi con quelle degli altri, sviluppando non solo le competenze cognitive, ma anche quelle emotive e sociali.

L'entusiasmo e l'energia che hanno caratterizzato il mio percorso non si sono mai affievoliti, e ogni giorno questa avventura continua a sorprendermi e ispirare altri colleghi. La ricerca del "*tesoro sommerso*" non è un obiettivo che è possibile raggiungere una volta per tutte, ma è un processo continuo di esplorazione e crescita, che coinvolge insegnanti e studenti in un dialogo costante e arricchente. Ed è proprio questo spirito di ricerca che rende la *Philosophy for children* un'esperienza educativa unica, capace di

trasformare la scuola in un luogo di autentica scoperta e di costruzione di significati condivisi.

3. Il progetto “A scuola con Filo & Sofia”

Il progetto "A scuola con Filo & Sofia" svolto nell'IC Anzio 4 ha rappresentato un'importante iniziativa educativa, che ha coinvolto 12 classi di scuola primaria, dalla prima alla quinta, e due gruppi di bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia. Questo approccio ha permesso di coprire un'ampia fascia di età dai cinque agli undici anni, facilitando un percorso di apprendimento significativo e continuativo.

Il progetto si sviluppa attraverso una serie di esperienze formative mirate, pensate per stimolare la curiosità, favorire la partecipazione attiva degli studenti e coinvolgere tutta la comunità scolastica in un processo di apprendimento condiviso. La fase di pianificazione ha rivestito un ruolo cruciale, in quanto ha permesso di definire chiaramente gli obiettivi, le modalità di attuazione e le risorse necessarie per garantirne l'efficacia. Essa ha incluso la definizione degli obiettivi educativi e la progettazione delle attività didattiche, tenendo conto delle diverse età e dei livelli di sviluppo degli studenti. L'obiettivo principale è stato creare un ambiente educativo che promuova la libera espressione del pensiero, il rispetto per le diverse prospettive e lo sviluppo delle abilità dialogiche. Fondamentale è stato l'entusiasmo e il coinvolgimento attivo del corpo docenti che hanno partecipato a un corso di formazione pratico-teorica sulla *Philosophy for Children*, acquisendo le competenze necessarie per facilitare le dinamiche di gruppo, fornendogli strategie e tecniche per gestire le sessioni di discussione filosofica.

Un'attenta selezione di materiali didattici specifici per le diverse fasce d'età ha reso le attività accessibili e stimolanti per tutti, con particolare attenzione ai più piccoli. L'impiego di storie, giochi e attività artistiche ha mantenuto alta l'attenzione e la motivazione degli alunni, permettendo loro di esplorare concetti complessi in modo ludico e coinvolgente. Un aspetto particolarmente significativo è stato il *coinvolgimento attivo delle famiglie*. Sono stati organizzati incontri e laboratori per i genitori, al fine di far conoscere loro l'approccio della P4C e i suoi benefici per i bambini. Questo ha creato una rete di supporto e collaborazione tra scuola e famiglia, rendendo la comunità educativa ancora più coesa e attenta alle esigenze di ciascuno studente.

La P4C ha così contribuito a costruire una comunità scolastica basata sulla cura e sul rispetto reciproco, dove ogni voce viene valorizzata e ogni pensiero ha la sua importanza. In questo contesto, "A scuola con Filo & Sofia" non è stata solo un'opportunità per imparare, ma anche un'esperienza di crescita collettiva, che ha arricchito sia gli alunni che gli insegnanti, rendendo l'ambiente scolastico un luogo di

autentico scambio e scoperta. Gli studenti hanno sviluppato competenze fondamentali, quali il *pensiero critico*, la *capacità di esprimere le proprie idee* in modo chiaro e rispettoso, e l'abilità di *ascoltare* e considerare le *opinioni altrui*.

4. Sfide e trasformazioni del contesto educativo

Le sfide affrontate nel nostro percorso sono state molteplici, ma quella che più ha richiesto impegno e continuità è stata quella di *trasformare l'ambiente educativo*, passando da una realtà incentrata esclusivamente sulla trasmissione dei contenuti a un *ambiente di apprendimento collaborativo*. Trasformare la classe in una *comunità di ricerca*, ponendo al centro la qualità del dialogo, sia tra gli studenti che tra questi ultimi e gli insegnanti. L'ascolto attivo e il rispetto reciproco ne sono gli aspetti centrali, ogni membro deve sentire di avere un ruolo significativo, con la possibilità di esprimere il proprio punto di vista senza timore di giudizio. Questo tipo di dialogo va oltre la semplice risposta a domande chiuse: si tratta di creare spazi di riflessione, dove le idee possano circolare, evolversi e interagire tra loro, generando nuove prospettive.

A differenza del tradizionale approccio scolastico, quello teorizzato da Lipman mira ad imparare a valutare, analizzare e mettere in discussione idee e concetti. In questo modo, si incoraggiano gli studenti a formulare ipotesi, argomentare in modo logico e a confrontarsi con punti di vista diversi, contribuendo così alla crescita collettiva del gruppo.

Uno dei principali ostacoli nella trasformazione dell'attuale paradigma educativo radicato nella scuola è la resistenza al *cambiamento*, sia a livello istituzionale che individuale. Il sistema scolastico tradizionale è strutturato intorno a modelli gerarchici e procedure standardizzate. Passare a un approccio più aperto, collaborativo e dinamico richiede una volontà collettiva di abbandonare alcune pratiche consolidate. È necessario, quindi, un *cambiamento culturale*, che coinvolga non solo gli insegnanti e gli studenti, ma anche le famiglie e l'intera comunità educativa.

Le sessioni hanno permesso agli studenti di esplorare questioni filosofiche significative e di riflettere su esperienze, valori e opinioni personali. Questo approccio ha favorito l'emergere di giovani pensatori critici e consapevoli, capaci di comprendere il mondo che li circonda e di affrontare le sfide con creatività e coraggio. La paura del giudizio o del fallimento può essere un deterrente per la partecipazione attiva. In una comunità di ricerca, è fondamentale che gli errori siano visti come parte naturale del processo di apprendimento e che gli studenti siano incoraggiati a esplorare idee nuove e talvolta controverse, sapendo che la loro opinione sarà rispettata.

In accordo con questi principi, il progetto "A scuola con Filo & Sofia" ha cercato di costruire una comunità educativa basata sulla cura reciproca e sul rispetto, elementi che si sono rivelati essenziali per il suo successo.

5. Il *setting* circolare: l'aula del pensiero

Il primo passo per compiere il cambio di rotta nell'approccio educativo e per trasformare le classi in comunità di ricerca è stato creare uno spazio ad hoc dove svolgere le sessioni di P4C: "*L'aula del pensiero*". La pratica filosofica di comunità si realizza anche tramite la strutturazione dello spazio, con la creazione di un *setting* circolare. La disposizione degli alunni, senza cattedra né banchi, rappresenta una scelta simbolica e funzionale per favorire il dialogo e l'ascolto reciproco. Questa organizzazione riflette il principio di equidistanza e parità tra tutti i partecipanti, con un'idea di leadership distribuita, dove ogni voce ha la stessa importanza. La circolarità non riguarda solo l'aspetto fisico, ma anche un atteggiamento mentale aperto, che promuove la cooperazione e il pensiero critico.

In questo modo, si crea un ambiente favorevole alla costruzione collettiva della conoscenza, in cui ogni persona contribuisce alla costruzione di un pensiero condiviso. Il *setting circolare*, infatti, favorisce la democraticità della discussione, permettendo di guardarsi negli occhi e di mantenere una distanza equa, in un rapporto paritario tra i membri del gruppo. Questo modello aiuta a stimolare il confronto e a integrare diverse prospettive, con l'obiettivo di co-costruire un pensiero complesso e condiviso. In tal modo, si promuove l'integrazione di pensiero critico, creativo e valoriale, che rende la ricerca filosofica un'esperienza coinvolgente e stimolante per tutti.

L'aula del pensiero dell'Istituto Comprensivo Anzio IV (figura1) ha rappresentato il centro della trasformazione di questa *visione educativa*, uno spazio riservato, non solo all'apprendimento, ma soprattutto alla riflessione, al dialogo e all'esplorazione delle idee. Fig.1).

La creazione di quest'aula nella nostra scuola è stato il punto di partenza per avviare la nostra svolta nell'orientamento educativo. Avere uno spazio dedicato alla pratica filosofica di comunità non solo arricchisce l'esperienza degli alunni, ma li prepara a diventare cittadini attivi e consapevoli nel mondo di domani.



6. Esplorando il pensiero: dall'infanzia alla primaria

L'implementazione della P4C nella scuola dell'infanzia e primaria rappresenta un'opportunità unica per esplorare il pensiero in modo collaborativo, creando un ambiente in cui gli alunni possono esprimere liberamente le loro idee e domande.

Nei due gruppi di cinquenni della scuola dell'infanzia, da me seguiti, l'approccio della P4C si è concentrato sul gioco e sull'esplorazione, utilizzando storie e situazioni che hanno favorito la riflessione critica anche dei piccoli “pensatori”. Attraverso attività ludiche, i bambini hanno imparato a condividere i loro pensieri, a confrontarsi con le opinioni degli altri e a sviluppare un senso di empatia. Queste esperienze non solo hanno nutrito la loro curiosità innata, ma anche posto le basi per una mentalità aperta e rispettosa verso le diversità di pensiero.

Nelle 12 classi di scuola primaria si sono affrontati i temi più complessi. Gli alunni sono stati spronati a riflettere su questioni esistenziali, morali e sociali, costruendo argomentazioni e analizzando i punti di vista altrui. Questa pratica ha permesso di migliorare le loro abilità linguistiche e logiche, ma anche la formazione di un'identità personale e sociale consapevole (Vygotsky, 2010).

Di seguito si riportano le esperienze più significative nei due gradi scolastici documentate da disegni e testi scritti dagli alunni.

Per i bambini della scuola dell'infanzia, sono state organizzate sessioni di P4C incentrate su tematiche semplici ma significative, come il concetto di *cambiamento* di prospettiva, cosa significa prendersi cura degli altri e dell'ambiente oppure se le bambole sono vere o finte. Le attività sono state condotte in maniera ludica, permettendo ai bambini di esplorare idee attraverso il gioco e l'osservazione diretta, a volte il tema di discussione è nato per caso o prendendo spunto da situazioni che si sono presentate in maniera casuale e spontanea alla comunità. Le discussioni si sono concentrate su domande come "Come vediamo il mondo da angolazioni diverse?" e "Cosa significa prendersi cura dell'ambiente?".

Queste risposte dimostrano come i bambini stiano iniziando a comprendere l'importanza della prospettiva e come cambiare la propria posizione possa influenzare ciò che si osserva e come si sente. Attraverso il dialogo e il confronto di idee, i bambini imparano che esistono molteplici modi di vedere e comprendere il mondo che li circonda.

7. Sessioni con i bambini della scuola dell'infanzia

Entrando nell'aula del pensiero al primo piano, gli alunni della scuola dell'infanzia, collocata al pian terreno, si sono resi conto che dalla finestra in lontananza si poteva vedere il mare, ma essendo piccoli non ci riuscivano. Così li ho invitati a salire sulla sedia (garantendone la sicurezza) e a guardare fuori (Fig. 2).

Da un episodio casuale è nata una discussione sulla differenza di prospettiva tra guardare le cose da seduti e sulla sedia. Le risposte variano dalla descrizione concreta di ciò che vedono a riflessioni più astratte ed emozionali, mostrando una combinazione di pensiero concreto, capacità immaginativa e primi segni di pensiero riflessivo e critico.

Di seguito, vengono analizzate diverse categorie di risposte che evidenziano aspetti importanti del pensiero infantile, offrendo una prospettiva sui processi educativi e sulle potenzialità da coltivare nel contesto della scuola dell'infanzia. Questo tipo di esplorazione è essenziale per il loro sviluppo, poiché li aiuta a costruire una

comprensione più complessa del mondo, stimolando il linguaggio, la creatività e la capacità di esprimere emozioni e idee.

Comprensione della visione:

"Se ci alziamo, vediamo tutto! È come stare in cima a una montagna."

"Da seduti vediamo solo quello che è vicino, ma se siamo sulla sedia, vediamo anche le cose lontane."

Riflessioni sull'altezza:

"Essere in alto è più bello! È come essere grandi come mamma e papà".

"Se cambiamo posto, le cose sono sì vedono diverse, come quando ci mettiamo sotto il tavolo."

Riflessioni sulle emozioni:

"Quando guardo il mare dall'alto, mi sento grande! Se sono seduto, mi sento più piccolo."

"Se sono in alto, posso vedere il sole che fa brillare l'acqua, ed è più bello!"

Immaginazione e creatività:

"Se salgo sulla sedia, divento un supereroe che vola sopra il mare!"

"Da seduto non vedo i pesci che saltano, ma dalla sedia posso."

Risposte concrete:

"Se saliamo sulla sedia, possiamo vedere meglio il mare e le onde!"

"Da seduti non vediamo, ma se stiamo in alto, possiamo vedere tutto!"

Risposte fantasiose:

"Se siamo in alto, possiamo vedere i pesci che saltano e le navi che passano."

"Se saliamo sulla sedia possiamo vedere anche i pirati!"

Risposte basate su esperienze personali:

"Quando sono salito sulla sedia, ho visto le nuvole e mi sono sentito come un uccellino!"

"Se sono seduto, non vedo il mare, ma se salgo posso vedere tutto! "

Risposte riflessive:

"Se siamo seduti, vediamo solo il pavimento, ma se ci alziamo possiamo scoprire cose nuove!"

"Essere in alto ci fa sentire come un re che guarda giù dal suo castello."

Risposte critiche:

"Da seduti vediamo solo quello che è vicino, mentre in alto possiamo guardare lontano."

"Se saliamo, possiamo anche scoprire se ci sono altri colori nel mare che da giù non si vedono."



Figura 2. I bambini guardano stupiti il mare fuori dalla finestra in piedi sulle sedie, cambiando la loro prospettiva.

Le risposte date mostrano come i bambini utilizzino la loro immaginazione e le loro esperienze per esplorare e comprendere concetti come la prospettiva e la scoperta. Alcuni di loro, stanno iniziando a comprendere l'importanza della prospettiva e come cambiare la propria posizione possa influenzare ciò che si osserva e come si sente. Attraverso il dialogo e il confronto di idee, i bambini imparano che esistono molteplici modi di vedere e comprendere il mondo che li circonda.

7.1. Bambole vere o finte?

Sessione sezione C dopo la lettura del primo capitolo del testo di A. Sharp "L'ospedale delle bambole" è emersa la questione se esse siano vere o finte. Le risposte raccolte mostrano come i bambini combinino la loro esperienza sensoriale diretta con il gioco simbolico e la riflessione, dimostrando una comprensione che va oltre il semplice "vero o falso". Attraverso il gioco e l'interazione con gli oggetti, i bambini sviluppano il loro pensiero e imparano a concettualizzare ciò che è reale e ciò che è immaginario, un processo che stimola la loro capacità di ragionare e di interpretare il mondo. Di seguito, le risposte sono suddivise in categorie, ognuna delle quali evidenzia un aspetto specifico del loro sviluppo cognitivo ed emotivo.

Risposte concrete:

"Le bambole sono finte perché non sono vive, non possono parlare né muoversi da sole."

"Sì, sono finte, ma sembrano vere quando le abbracci!"

Risposte affettive:

"Le mie bambole sono vere! Noi giochiamo insieme e le porto a fare la spesa."

"Per me sono vere perché faccio finta che sono le mie amiche."

Risposte basate sull'immaginazione:

"A volte penso che le bambole siano vere altre che sono finte: quando le metto a letto come sono vere, quando non ci gioco sono finte."

"Se le parlo, io mi immagino che rispondono! Anzi faccio anche la loro voce. Secondo me sono vere".

Risposte filosofiche:

"Se io le voglio bene, sono vere per me!"

"Le bambole non sono vive come noi, ma noi le possiamo far parlare e muovere mentre giochiamo, quindi qualche volta sono vere e qualche volta no."

Risposte critiche:

"Le bambole sono finte, ma sono fatte di cose vere come plastica e stoffa."

"Anche se non sono vive, possiamo far finta di farle vivere, quindi sono vere."



Figura 3. I disegni dei piccoli alunni della scuola dell'infanzia e la descrizione del loro disegno riportata dalla docente.

8. Sessioni con gli alunni di scuola primaria

Le sessioni della scuola primaria sono state svolte utilizzando sia i testi "pre-testi" sviluppati da Matthew Lipman che il testo di Maria Antonietta Marasco "Lo zoo". Questi materiali sono stati impiegati come punto di partenza per esplorare tematiche complesse in modo accessibile, incoraggiando gli studenti a interrogarsi, discutere e formulare idee (Cinus, 2019).

8.1. Riflettiamo sul valore dell'amicizia

Una sessione di *Philosophy for Children* (P4C) può trasformarsi in un'opportunità educativa unica quando il tema emerge inaspettatamente da un evento imprevisto, come un litigio tra studenti.

Questo è ciò che è accaduto alla classe 2A il 15 marzo 2024.

Entrati nell'aula del pensiero due bambini hanno iniziato a discutere animatamente per un diverbio iniziato in classe prima della sessione. Seduti in cerchio hanno continuato ad accusarsi a vicenda e i compagni prendevano le difese dell'uno o dell'altro. Osservando la situazione, ho colto l'occasione per trasformare il conflitto in un momento di riflessione collettiva, chiedendo ai bambini se avessero un tema che in quel momento gli stesse particolarmente a cuore o se volessero procedere alla lettura del testo che avevo predisposto per loro. Alcuni bambini, quelli meno "toccati" dal diverbio, hanno optato per la lettura del testo, ma quando una compagna ha proposto di parlare di amicizia, visto il litigio tra i due compagni, la comunità ha subito accolto favorevolmente la proposta. Nella classe è inserita un'alunna "speciale" che ha partecipato attivamente alla sessione contribuendo a scrivere il tema ed esprimendo attraverso il disegno il suo pensiero sull'amicizia (Fig.4). Per rafforzare il concetto di collaborazione ed amicizia, i bambini hanno realizzato disegni sul tema.

Questa sessione, nata da un litigio, ha permesso di esplorare in modo spontaneo e significativo il tema della giustizia, collaborazione e rispetto, rendendo evidente il potenziale educativo della P4C nel trasformare anche i momenti di conflitto in occasioni di crescita personale e comunitaria. In particolare per la bambina "speciale" affetta da autismo, una sessione di *Philosophy for Children* (P4C) come quella descritta ha rappresentato un'opportunità educativa significativa e trasformativa, in cui ha trovato uno strumento significativo per comunicare ciò che forse non riesce a dire a parole. Il disegno, infatti, per molti bambini con autismo, è un canale di espressione potente, in grado di veicolare emozioni, riflessioni e visioni del mondo in maniera visiva e

concreta. In un contesto come quello della classe 2A, dove un conflitto tra compagni di classe si trasforma in un'occasione di riflessione e crescita collettiva, la bambina ha vissuto questa esperienza come un momento di connessione, comprensione e espressione di sé, in modi che le sono più accessibili e naturali.



Figura 4. Le varie fasi della sessione e l'agenda con le riflessioni dei bambini.

Questo tipo di interazione ha certamente favorito un ambiente empatico e solidale, dove anche i bambini con bisogni educativi speciali si sentono parte di un gruppo che li accoglie, valorizza le loro differenze e riconosce la loro unicità.

In sintesi, questa sessione di P4C è stata vissuta come un momento di crescita personale, di connessione con gli altri, e di espressione creativa, permettendole di

esplorare in modo nuovo e significativo il mondo delle relazioni sociali e dei valori condivisi.

8.2. Volano farfalle tra libertà e diversità

Durante una sessione con la classe 2A, dopo aver letto il testo-pretesto, “LE FARFALLE” tratte dal libro “Zoo” di Maria Antonietta Marasco, il tema individuato dalla comunità è stato quello della *diversità come punto di forza*.

La valorizzazione della diversità è cruciale per lo sviluppo socio-emotivo dei bambini, favorendo l'apprezzamento delle differenze come una ricchezza. Le riflessioni dei bambini sulla bellezza delle farfalle, simbolo della diversità, contribuiscono alla costruzione della loro identità, dell'empatia e del rispetto per l'altro. Inoltre, l'apprendimento esperienziale, che trae spunto dalla natura, aiuta a promuovere un ambiente inclusivo, dove ogni bambino è valorizzato per la propria unicità e può sviluppare un senso di autoefficacia. Durante la sessione i bambini hanno mimato con gli occhi chiusi le farfalle, immaginando di volteggiare nel cielo libere come loro, muovendosi seguendo il ritmo della musica. Infine, ciascuno ha disegnato e colorato una farfalla e si è reso conto che, sebbene tutte fossero diverse, erano tutte belle proprio perché uniche (Fig.5).

Queste le riflessioni dei bambini emerse durante la discussione:

Matteo: "Le farfalle sono bellissime perché ognuna ha colori diversi! Alcune sono gialle e nere, altre blu e verdi. È come un arcobaleno che vola nel cielo!"

Giulia: "Mi piacciono le farfalle perché hanno ali grandi e piccole, ma tutte volano libere nel cielo."

Sofia: "Le farfalle sono fantastiche perché possono volare e danzare nel vento. Ogni volta che ne vedo una, sembra che balla con le altre. È come una festa!"

Chiara: "Le farfalle possono essere di forme diverse! Alcune hanno le ali a forma di cuore, altre sono più lunghe. È bello guardarle perché sono tutte diverse ma tutte belle."

Linda: "Le farfalle mi fanno pensare a come ognuno di noi è unico. Proprio come le farfalle, noi abbiamo le nostre qualità speciali!"

Alessandro: "A me piacciono le farfalle perché cambiano quando diventano farfalle. Prima sono bruco, poi si trasformano! È una magia!"

Matilda: "Ogni volta che vedo una farfalla, penso le farfalle fanno il prato più bello."

Niccolò: "Le farfalle sono belle perché quando volano, sembrano volerci dire qualcosa e noi possiamo seguirle con gli occhi."

Carlotta: "Le farfalle sono belle perché sono tutte diverse, proprio come noi! Qualcuno ha i capelli ricci, altri lisci, e questo è ciò che ci rende speciali."

Gioia: "Le farfalle hanno forme e colori diversi, e anche noi siamo diversi. Ognuno fa le cose a modo suo."

Isabel: "Mi piacciono le farfalle perché sono colorate e uniche, nessuna è proprio uguale, uguale all'altra, come i miei amici. Ognuno è diverso, e insieme formano un grande arcobaleno volante!"

Melissa: "Le farfalle mi ricordano che essere diversi è bello! Come le farfalle, noi abbiamo tutti cose speciali."

Camilla: "Ecco perché mi piacciono le farfalle! Perché ci ricordano che essere diversi è una cosa bella, sia per le farfalle che per i bambini."

Di seguito gli aspetti emersi:

1. Valorizzazione della Diversità

Le risposte dei bambini dimostrano una comprensione intrinseca e positiva della diversità. Riconoscere che le farfalle sono belle perché diverse è un chiaro segno di come i bambini possano sviluppare un apprezzamento per le differenze. Questo è cruciale per la loro formazione socio-emotiva, poiché promuove l'idea che le differenze tra gli individui non solo sono normali, ma anche desiderabili e arricchenti.

2. Costruzione dell'Identità

Le osservazioni fatte dai bambini possono essere interpretate come una forma di riflessione sulla propria identità. Quando collegano la bellezza delle farfalle alla loro unicità e quella dei loro amici, stanno iniziando a costruire una consapevolezza di sé e a capire che la loro individualità è parte di un tutto più grande. Questo è un passo importante nel processo di socializzazione e nella costruzione dell'autoefficacia.

3. Sviluppo dell'Empatia

Affermare che le differenze rendono il mondo più bello indica un segno di empatia in sviluppo. I bambini che sono in grado di apprezzare la bellezza nell'altro e di riconoscere l'unicità degli altri tendono a sviluppare relazioni interpersonali più positive. Questo comportamento può favorire una cultura di rispetto e inclusione all'interno del gruppo classe.

4. Apprendimento attraverso l'Osservazione

Il fatto che i bambini traggano spunti dalla natura per riflettere sulle relazioni umane sottolinea l'importanza dell'apprendimento esperienziale. L'osservazione della natura, come nel caso delle farfalle, può servire come un potente strumento educativo, poiché fornisce esempi concreti di diversità e bellezza che possono essere traslati nelle dinamiche sociali.

5. Promozione di un Ambiente Inclusivo

Le risposte positive sulla diversità offrono spunti pratici. L'educazione dovrebbe mirare a creare ambienti in cui ogni bambino si senta accolto e valorizzato per chi è. Includere attività che celebrano la diversità, come discussioni su elementi naturali o culturali, può contribuire a costruire un clima scolastico più inclusivo.

6. Riflessioni sull'Autoefficacia

Quando i bambini affermano che le loro differenze li rendono speciali, stanno anche esprimendo una sensazione di autoefficacia. Questa consapevolezza è fondamentale per il loro sviluppo futuro, poiché promuove una mentalità di crescita, incoraggiandoli a esplorare e sviluppare ulteriormente le proprie capacità uniche.



Figura 5. I bambini volteggiano ad occhi chiusi immaginando di essere farfalle libere, infine, ognuno disegna una farfalla variopinta, giungendo alla conclusione che esse sono tutte belle anche e soprattutto perché diverse quindi uniche.

Le riflessioni dei bambini su questo tema mostrano chiaramente come l'apprezzamento della diversità possa essere un fattore chiave nel promuovere l'empatia, l'inclusione e una sana identità personale.

Incorporare tali riflessioni nelle pratiche educative quotidiane può aiutare a formare cittadini consapevoli e rispettosi nel futuro.

9. Il Villaggio Educante: la forza della Comunità

"Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio" è un antico proverbio africano che incarna l'essenza della responsabilità condivisa nella formazione delle nuove generazioni. Questo proverbio non solo riconosce l'importanza della partecipazione collettiva nella crescita e nell'educazione dei bambini, ma sottolinea anche che il

compito educativo è troppo complesso e articolato per essere affidato a una sola persona o a un'unica istituzione.

Nel contesto educativo, il proverbio rivela la necessità di un approccio integrato e collaborativo, dove diverse figure, genitori, insegnanti, membri della comunità e professionisti, lavorano sinergicamente per garantire uno sviluppo olistico e ben equilibrato dei bambini. La crescita dei bambini, infatti, è influenzata non solo dai contenuti didattici e dalle pratiche educative, ma anche dalle interazioni sociali, dalle esperienze quotidiane e dal contesto culturale in cui sono immersi.

La nozione di "villaggio" nel proverbio si riferisce a una *comunità educante* in cui ogni membro ha un ruolo specifico e complementare. In questo senso, l'educazione non è un processo isolato, ma un'attività che si estende oltre i confini della scuola e coinvolge tutta la rete di relazioni e influenze che circondano il bambino. Questo approccio è particolarmente rilevante nella pratica della *Philosophy for Children (P4C)*, che si basa sulla creazione di una comunità di ricerca in cui tutti i partecipanti sono considerati co-costruttori del sapere.

Nel progetto "A scuola con Filo & Sofia", abbiamo implementato questo concetto di comunità educante attraverso diverse strategie. Abbiamo coinvolto attivamente non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti, i genitori e i membri della comunità nella progettazione e nell'attuazione delle attività di *P4C*. Questo approccio collaborativo ha permesso di costruire un ambiente educativo che rifletta i valori di cura, rispetto e responsabilità condivisa.

I risultati ottenuti hanno dimostrato che una comunità educativa coesa e impegnata può favorire lo sviluppo di giovani pensatori critici e cittadini consapevoli. Gli studenti coinvolti hanno mostrato progressi significativi nelle competenze di pensiero critico e dialogico, acquisendo la capacità di esprimere e riflettere su idee complesse, ascoltare e rispettare le opinioni degli altri e affrontare le sfide con maggiore consapevolezza e resilienza.

I feedback ricevuti dai partecipanti, inclusi insegnanti e genitori, hanno confermato che il supporto e la partecipazione collettiva hanno avuto un impatto positivo sulla qualità dell'apprendimento e sul benessere generale degli studenti. Questo rafforza l'idea che l'efficacia dell'educazione è amplificata quando tutti gli attori coinvolti lavorano insieme per sostenere e guidare i bambini nel loro percorso di crescita.

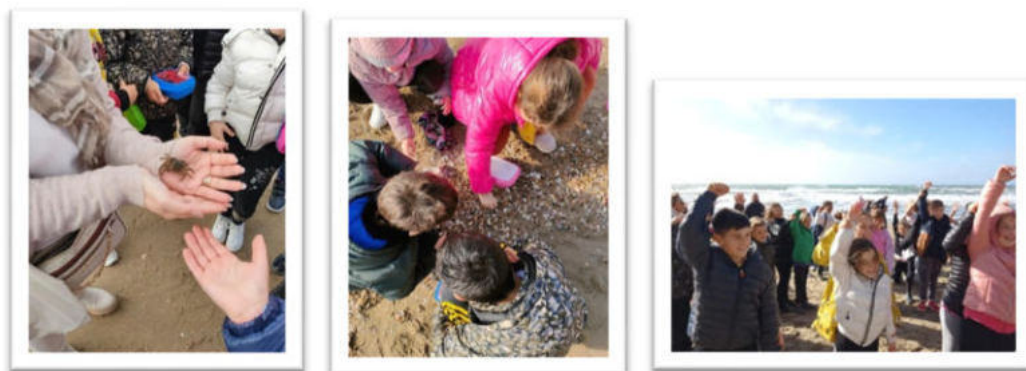
L'evento culminante, di questo *viaggio alla ricerca del tesoro sommerso*, è stato il *Festival del Dialogo Filosofico*, una celebrazione del valore pedagogico della *Philosophy for Children*. Questo evento non solo ha rappresentato un momento di condivisione e riflessione importante sul tema della salvaguardia del nostro Pianeta, ma ha anche messo in luce l'importanza di questo approccio nel contesto educativo. Il festival ha permesso di mettere in luce e condividere con altre scuole i risultati raggiunti e ha contribuito a rafforzare le diverse comunità scolastiche attraverso la riflessione e il dialogo filosofico.

10. Le nostre sessioni di *P4C* in natura: esperienze all'aperto

Le sessioni di *P4C* spesso sono state arricchite e potenziate dall'integrazione di altre metodologie educative, come il gioco e l'esplorazione all'aperto (outdoor education). Questa combinazione ha permesso agli studenti di vivere esperienze di apprendimento più concrete e coinvolgenti. Il collegamento tra sessioni di *P4C* e attività pratiche ha reso i concetti più accessibili e rilevanti per i bambini.

In particolare, le discussioni su temi come l'ecologia e la sostenibilità sono state accompagnate da esplorazioni dirette nell'ambiente naturale e da attività pratiche, come la raccolta di materiali per attività artistiche o scientifiche, la realizzazione di piccoli orti scolastici o la partecipazione a giochi di gruppo all'aperto. Tali esperienze pratiche hanno offerto ai bambini un'opportunità unica di entrare in contatto con i temi trattati in modo diretto e tangibile, aiutandoli a comprendere e interiorizzare i concetti di rispetto per l'ambiente, la collaborazione e la responsabilità in maniera molto più significativa rispetto alla sola discussione teorica.

L'esperienza al mare, sulla spiaggia vicino alla scuola, comunemente denominata "Grotte di Nerone", ha fornito un'opportunità unica di esplorare l'ecologia marina e la relazione tra l'uomo e l'ambiente naturale. I bambini hanno potuto osservare da vicino la flora e la fauna costiera, riflettendo sul valore della biodiversità e sul rispetto per gli ecosistemi. Le discussioni filosofiche sul rapporto tra uomo e natura sono state arricchite dalla possibilità di raccogliere campioni, studiare il comportamento degli animali e porsi domande sulla sostenibilità e la conservazione dell'ambiente marino. I bambini hanno anche partecipato a giochi didattici che li hanno aiutati a comprendere meglio le dinamiche ecologiche, come la rete alimentare o i cicli naturali, in modo pratico e coinvolgente.



La visita alla Riserva Naturale di Tor Caldara e alla Villa Comunale di Anzio, come illustrato nella figura 6, hanno permesso agli studenti di immergersi in due bellissimi spazi verdi, che hanno stimolato riflessioni sull'importanza della tutela degli spazi naturali e del nostro impegno a preservare la biodiversità.



Durante le escursioni, i bambini hanno osservato piante rare, animali selvatici e fenomeni geologici, confrontandosi con temi filosofici come la responsabilità individuale e collettiva nella protezione dell'ambiente.

L'esplorazione pratica della riserva ha dato concretezza alle discussioni teoriche sulla sostenibilità e l'interconnessione tra tutti gli esseri viventi, contribuendo a una comprensione più profonda dei valori ecologici.

La visita al Circo Massimo e alla Bocca della Verità, con la loro storia millenaria, hanno offerto un'opportunità per esplorare temi filosofici legati alla storia, alla cultura e alla società. I bambini hanno potuto riflettere sul concetto di comunità, di civiltà antica, esplorando il rapporto tra verità e bugia. Le sessioni sono state arricchite dalla visita ai siti archeologici, che hanno offerto uno spunto visivo e tangibile per comprendere l'importanza di questi concetti nella storia e nella vita quotidiana. Inoltre, le attività pratiche, come la simulazione di giochi e credenze antiche, hanno permesso ai bambini di immergersi nei valori storici e filosofici del passato, facendo connessioni dirette con il presente.



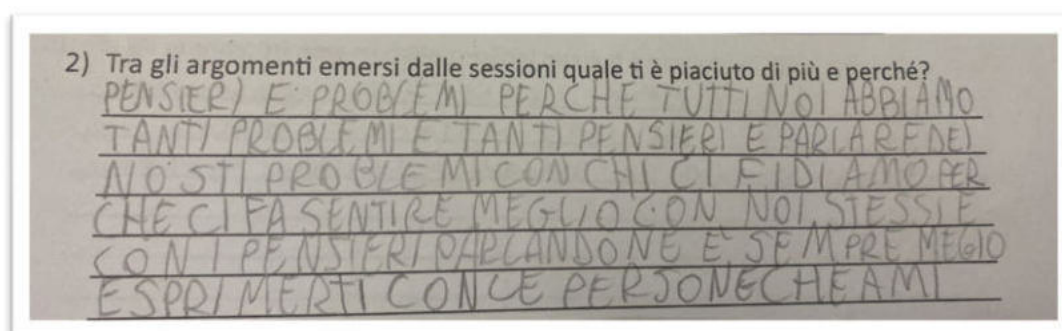
Fig. 7 Uscita didattica alla Bocca della Verità e al Circo Massimo dove gli alunni hanno discusso sul rapporto tra verità e bugia e sul senso di comunità nell'antichità.

Queste esperienze hanno stimolato una maggiore riflessione nei bambini, che hanno potuto fare connessioni tra ciò che apprendono nella teoria e le esperienze vissute nella pratica.

Esse hanno inoltre dimostrato come l'integrazione di metodologie pratiche e *P4C* possa offrire ai bambini un approccio più completo e dinamico all'apprendimento, stimolando la loro curiosità, riflessione e consapevolezza in modo autentico e coinvolgente.

11. Le meraviglie della *P4C* nei racconti dei bambini

Gli studenti che hanno partecipato al progetto hanno espresso opinioni molto positive sull'esperienza, sia attraverso un questionario che mediante testi scritti liberamente. Molti hanno sottolineato come le sessioni di discussione filosofica, basate sulla pratica della *Philosophy for Children*, abbiano stimolato la loro curiosità e li abbiano portati a riflettere più profondamente su temi complessi. Hanno apprezzato particolarmente la possibilità di esprimere liberamente le proprie opinioni in un ambiente rispettoso e inclusivo, dove ogni voce veniva ascoltata e considerata. Inoltre, diversi studenti hanno evidenziato come la modalità di apprendimento, che prevedeva l'interazione e il dialogo con i compagni, li abbia aiutati a sviluppare abilità comunicative e a vedere le cose da prospettive diverse. In generale, i ragazzi hanno dichiarato di sentirsi più motivati e coinvolti nell'apprendimento, percependo la scuola non solo come un luogo dove ricevere nozioni, ma come uno spazio dinamico di crescita e confronto. La sfida che ci eravamo proposti all'inizio, quella di trasformare l'ambiente educativo, passando da una realtà basata sulla trasmissione passiva dei contenuti a una comunità di ricerca attiva e partecipativa, è stata, quindi, vinta. Gli studenti hanno dimostrato di saper cogliere il valore di questo approccio e di essere pronti ad affrontare le sfide del futuro con una maggiore consapevolezza e apertura mentale.



2) Tra gli argomenti emersi dalle sessioni quale ti è piaciuto di più e perché?

LA CRESCITA, PERCHÉ QUESTO ARGOMENTO MI SPAVENTAVA UN PO' MA DOPO LE DOMANDE E RISPOSTE DEI MIEI COMPAGNI SONO RIUSCITA A SUPERARLA E ANDARE AVANTI. PER LA MIA STRADA E A CONVINCERMI A CHE CRESCERE TI FA CAMBIARE IDEE CHE TU PENSI CHE SONO GIUSTE MA IN REALTÀ SONO SBAGLIATE.

4) Cosa ti è piaciuto ed emozionato di più di questo percorso?

CHE SIAMO STATI TUTTI INSIEME IN CERCHIO AD ESPRIMERE LA PROPRIA OPINIONE SENZA CHE NESSUNO SI SENTIVA ESCLUSO.

LA PARTE IN CUI CHE A ME È PIACIUTA DI PIÙ È STATA QUANDO DOVEVAMO RIFLETTERE SU UN ARGOMENTO.

4) Cosa ti è piaciuto ed emozionato di più di questo percorso?

CHE SIAMO STATI TUTTI INSIEME E SIAMO STATI FEDELI E SINCERI SU COME CI SENTIVAMO E COSA PENSAVAMO E È STATO FANTASTICO È COME SE FRAVAMO UNA PERSONA SOLA NESSUNO CI POTEVA FERMA E PERCHÉ È RA VAMO TUTTI UNITI E NON CI SIAMO LASCIATI

scritto. Questa modalità è più divertente di fare una lezione normale perché ogni tanto scherziamo con la maestra. Nella P4C puoi esprimere i tuoi pensieri tranquillamente perché nessuno ti giudica. Questa modalità secondo

me dovrebbe essere portata avanti perché
pensiamo molto e discutiamo soprattutto sulla
domande e chiedersi il perché. ❤️!

P4C mi ha insegnato ad aprirmi e a
pensare. Secondo me questo metodo di fare
scuola fa venire più voglia agli alunni
di venire a scuola. Vorrei che alle medie
si facesse la stessa cosa, ed è diverso
dalle lezioni normali perché nelle lezioni

Secondo me supera le altre materie e passiamo anche
individuali emozioni si ride si piange si discute
ma la cosa più importante è che siamo insieme
per sapere le cose e riflettere e sperare

Bisogna farlo insieme secondo me con fiducia e con
e quindi bisogna farlo insieme 22 coralli con molti
1 nell' aula di felt soia si fanno tante cose
prima entrano le persone e si dice tutto come la già
della persona confidarsi e capire che mandano
riflettere da soli e mettere un peso sulla spalla
Ma insieme possiamo sostenere questo peso
per me la felt soia è pensatore e riflettere
e se compriamo possiamo capire questa cosa e come
dice Socrate l'unica cosa che so è di non sapere.
La cosa senza è infinita come la matita voglio
di sapere e se compriamo possiamo fare tutto.

pati. Io mi sono sviluppata nel pensiero
perché prima di cominciare la sezione
di PLC ^{NON PARLAVO QUASI MAI} e dopo ho detto e pensato
molto di più. La PLC mi ha
insegnato ad ascoltare gli altri e
parlare quando ho finito il/la
compagno/a però penso che qualcuno
non ha ancora imparato questa
cosa. Per me la differenza tra una

12. Conclusioni

Il percorso svolto all'IC Anzio 4 testimonia la forza innovativa della P4C nel contesto educativo. Grazie alla collaborazione tra insegnanti, studenti e comunità scolastica, siamo riusciti a creare un ambiente educativo che nutre non solo la mente, ma anche il cuore. Come sottolinea il proverbio africano *"Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio"*, l'educazione è un'impresa collettiva e la P4C è uno strumento potente per costruire una comunità educativa fondata su valori di cura, rispetto e riflessione. Il *"tesoro sommerso"* che abbiamo portato in superficie non è altro che la capacità di ogni studente di diventare un *pensatore critico, creativo e caring*. Spero che altri docenti dell'istituto possano unirsi a noi in questo viaggio educativo e che, insieme, possiamo continuare a scoprire e sviluppare le potenzialità inesplorate dei nostri studenti. Insieme, possiamo trasformare l'educazione in un percorso di scoperta, crescita e trasformazione, rendendo ogni scuola un luogo in cui si costruisce il futuro e si promuove un autentico spirito di comunità e cura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CRIF (2021). *La pratica della comunità di ricerca per lo sviluppo delle competenze e l'educazione civica*. Atti del seminario sulla Philosophy for Children e le pratiche dialogico-filosofiche di comunità (5 e 22 marzo 2021). CRIF.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda. Per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Trento: Erickson.
- Cosentino, A. (2002). *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A. & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.

- Striano, M. (2002). *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Vygotsky, L. S. (2010). *La formazione sociale della mente. L'interazione tra sviluppo e cultura*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Volpone, A. (2009). *FilosoFare, cura e orientamento al valore*. Napoli: Liguori.

