

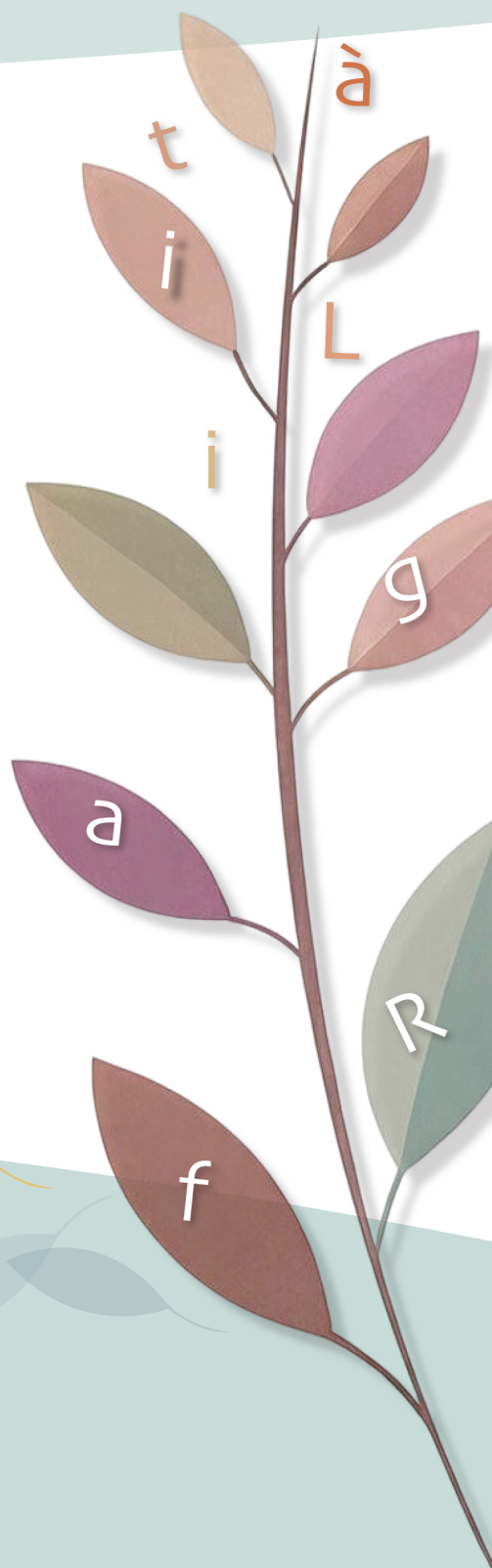


dimorare
la fragilità

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





dimorare
la fragilità

Collana diretta da
Christian Crocetta e Enrico Miatto

7

Comitato scientifico

Aurora Bernal Martínez de Soria (Universidad de Navarra)
Giovanni Bombelli (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Fabio Bocci (Università di Roma Tre)
Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia)
Anna Rosa Favretto (Università di Torino)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Olivier Guillod (Université de Neuchâtel)
Sandra Hotz (Université de Fribourg / Université de Neuchâtel)
Michele Marchetto (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Cecilia Marchisio (Università di Torino),
Marco Alberto Quiroz Vitale (Università di Milano “La Statale”)
Ciro Tarantino (Università della Calabria)
Massimiliano Verga (Università di Milano Bicocca)

Comitato scientifico di referaggio

Paolo Addis (Scuola Sant’Anna di Pisa)
Emanuele Balduzzi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Barbara Giovanna Bello (Università di Milano “La Statale”)
Maria Giulia Bernardini (Università di Ferrara)
Nataschia Curto (Università di Torino)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Marco Emilio (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Claudia Giorgini (Università Pontificia Salesiana)
Giuseppe Manzato (Facoltà Teologica del Triveneto)
Letizia Mingardo (Università di Padova)
Anna Pileri (Università di Bologna)
Luciana Rossi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di double blind review

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-477-0

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione	11
<i>Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto, Beatrice Saltarelli, Maria Valentini</i>	

Parte 1

Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale

Albertos, Aranzazu	16
Principios pedagógicos para la integración de la educación ambiental y el desarrollo sostenible en entornos educativos diversos	
Arsena, Angela	26
Algoritmo dell'avere e vigna della dignità. Sulla conversione pedagogica dell' <i>homo performans</i>	
Augelli, Alessandra	34
Custodire la terra: il contributo dei film d'animazione all'educazione ambientale dei bambini e dei ragazzi. Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale	
Bon, Giuseppe	42
Formazione bioetica e direzioni di cura. Traiettorie di responsabilità e orizzonti di senso	
Bonafede, Paolo	55
Tatto e risonanza: principi per una pedagogia ecologica	
D'Amante, Maria Francesca	65
<i>L'attenzione sull'uomo</i> nell'educazione iperconnessa. Pensare il presente con Edda Ducci	
Elia, Domenico Francesco Antonio	75
La sopravvivenza dell'umanità è a rischio? Il ruolo educativo della <i>Survival Research</i>	
Finestrone, Francesca; Toto, Giusi Antonia	85
Rafforzare la coscienza ecologica: metodologie didattiche innovative per un futuro sostenibile	
Fulio Bragoni, Fabrizio	92
World Gone Wrong: a favore di una dis-educazione civica	

Hernanz Moral, José Antonio Bildung sentiente y ecología integral: repensar la formación en la tecnosfera de la sociedad del conocimiento	103
Lugo Villaseñor, Elisa; León Hernández, Viridiana Aideé; Gutiérrez Díaz, Adriana Formación integral: un camino para fortalecer el diálogo, la inclusión y la cultura de paz en la universidad	114
Mantoet, Elena; Saltarelli, Beatrice; Miatto, Enrico Le competenze degli insegnanti nella progettazione didattica al tempo dell'IA: una scoping review.	125
Melchiorri, Giulia Educazione ecologica. La parola a Ferdinand Ebner	139
Orsenigo, Enrico Che cos'è la letteratura nell'epoca dei cataclismi? Una risposta in undici dimensioni	148
Pellizzari, Cecilia; Orsenigo, Enrico; Valentini, Maria Per un'ecologia delle risorse digitali. Impatto ambientale e sociale delle relazioni uomo-macchina	158
Rossi, Lino Postmedialità ed embodied technology.	167
Valero Carrero, Susana Educación, ecología y vida: impacto del programa AgileEdu+ y la competencia AaA sobre motivación, relaciones interpersonales y confianza en sí mismos en estudiantes universitarios	178
Zuin, Marco; Donadel, Vanessa Verso una saggezza critica: educazione, tecnologie immersive e intelligenza artificiale nella società postmediale	184

Parte 2 Professioni educative, carattere, virtù

Abbate, Matthew Preparación del liderazgo para promover la educación del carácter	195
Ahedo, Josu El docente como líder en la educación del carácter de cada educando	205
Bacigaluppi, Loreto El maestro es indispensable para alcanzar la mayoría de edad moral del discípulo	215

Bravo Sánchez, Luisa; Cárdenas Vargas, Jordi Omar; Ruiz Carrillo, Edgardo	222
Formación y educación unidas con amor, conocimiento, valores portan bienes al mundo, hacia la hominización	
Buccolo, Maria	230
Pedagogia della parola: il diritto e il dovere di cambiare il mondo in Paulo Freire. Formare il pensiero critico dei professionisti dell'educazione	
Camean-Ariza, Josemaría	242
Tradiciones y celebraciones con propósito: fortalecer la comunidad y la educación del carácter en las escuelas	
Colina Escalante, Alicia de los Angeles	253
La educación del carácter basada en la teoría frommiana	
De Angelis, Viviana	263
Pedagogia a-polarizzata ed Ecosistemi educativi umanizzanti	
De Mutiis, Emiliano	275
La dimensione valoriale nella formazione dell'insegnante specializzato: fondamento e orizzonte per una pratica inclusiva ecosistemica	
Gagliano, Anna	288
Dialogo, comunità, virtù: ripensare i legami intergenerazionali	
Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	300
Filosofía para Niños y Educación Musical: música, emociones y pensamiento crítico en la formación docente	
Liverano, Giuseppe; Liparoti, Marianna	311
Competenze e virtù del docente nell'era dell'AI: valutazione, equità e inclusione nell'approccio biodidattico in una prospettiva bioeducativa	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	322
Formar en el cuidado a los profesionales de la educación en formación inicial	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	332
Repercusión de situaciones complejas en la formación de profesionales de la Educación para el Desarrollo Sostenible	
Monchietto, Alessandro; Kohlloffel, Charlotte	343
Abitare le aporie. La formazione degli insegnanti tra imperativi di mercato e sostenibilità	
Montanari, Mirca	353
Il viaggio formativo iniziale dell'educatore socio-pedagogico tra piste narrative e impegno per l'inclusione	
Pedraza-Navarro, Inmaculada; Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	365
Filosofía para Niños en Educación Infantil: fase inicial de un proyecto de innovación para la formación docente universitaria	

Romero de Cuenca, Sonsoles; Rodriguez Sedano, Alfredo 376
 Virtudes necesarias como fundamento de la formación de un líder
 según Alexandre Havard

Travaglini, Alessia 391
 Promuovere l'epochè nei processi formativi: il contributo delle pratiche autobiografiche

Parte 3 Educazione e formazione tra “Global Compact on Education” e “New Social Contract for Education”

Bellelli, Fernando 403
 Il contributo di Thomas Berry alle convergenze tra “Global Compact on Education”
 e “New Social Contract for Education”

Bianchi, Lavinia; Catarci, Marco; Riccardi, Veronica 413
 Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale ed educazione
 alla cittadinanza globale (GloCivEd) e impatto sull'impegno civico di studentesse
 e studenti della scuola secondaria di II grado

Cestaro, Margherita 423
 Intercultura e Transdisciplinarietà: sfide per educare ad una cultura di pace

Chiusso, Cristiano 434
 Nuove epistemologie educative nell'apprendimento in età adulta

De Feo, Angelamaria 444
 Come “fare di questa terra un'unica comunità”?

García Carrasco, Joaquín; Donoso González, Macarena 454
 Vida, relación vital con la naturaleza y educación humana

García las Heras, Francisco 463
 Identidad, solidaridad y transcendencia, claves para una filosofía de la educación
 ante un cambio de era mundial

Giacomini, Tommaso; Milani, Paola 474
 Il *Kit Preassessment*: un percorso di ricerca partecipativa e collaborativa.
 Una rilettura alla luce dell'ecologia integrale di papa Francesco

Giunta, Ines 485
 La torsione del possibile. Prefigurare il futuro non trasformando il presente

Molinari, Antonio 499
 La promesa política de la pedagogía para un compromiso educativo renovado

Righettini, Cristian 510
Laudato si' +10 un rinnovato impegno pedagogico per l'ecologia integrale,
 con e per l'altro in istituzioni giuste

Tonon, Elisabetta 518
Un'etica ecologica per la prevenzione della violenza di genere e per la costruzione di una società del rispetto: il ruolo della pedagoga nei centri antiviolenza

Yañez Rodríguez, Yenny Marcela 530
Hacia una educación transformadora – Un análisis filosófico del nuevo contrato social por la educación

Parte 4 Inclusione, dialogo e pratiche trasformative nella scuola e nei servizi alla persona

Brembilla, Maria 538
La mente ecologica: verso una prospettiva embodied in educazione

Capriotti, Virginia 548
Oltre la meritocrazia: per una pedagogia della meritorietà

Chiarani, Matteo 560
L'istanza collaborativa nei servizi universitari di counselling psicologico: il contributo della fenomenologia clinica

Cianfriglia, Maria Chiara; Rossi, Luciana 573
Il Parco della Biodiversità come contesto di apprendimento autentico e sviluppo di competenze

Coppola, Giorgia 585
Senso del luogo e pedagogia della sostenibilità: una ricerca esplorativa

Falzone, Ylenia; La Marca, Alessandra 594
Service-learning e cittadinanza digitale: un modello formativo basato sull'etica delle virtù

Ferrero, Valerio 606
Lezioni americane sulla *Philosophy for Children*: per un nuovo umanesimo, tra Calvino e Lipman

Ferro Allodola, Valerio 617
Pedagogia preventiva e educazione popolare in Don Bosco: (ri)costruire il futuro a partire dalle povertà educative di oggi

Maulini, Claudia 629
Lo sport inclusivo e la percezione genitoriale. Un'indagine sul cambiamento delle competenze dei figli con disabilità

Maza Dueñas, Mafaldo; García González, Vanessa 641
Ética pedagógica en la formación docente de la Universidad Autónoma Chapingo

Palma, Francesco	655
Mobilità Erasmus e formazione docente: una leva per l'inclusione scolastica in Europa	
Roux, Sofía; Naval, Concepción	665
La hospitalidad como horizonte educativo para una ciudadanía más humana y sostenible	
Salerno, Vincenzo	676
Formazione del carattere ed ecologia integrale in contesti educativi extrascolastici: un caso di studio	
Sgrò, Monica	690
La Capanna di Elisa: approcci artistico-educativi per una pratica trasformativa	
Tiozzo Brasiola, Oscar; Soardo, Jessica	700
GenerAzione S: progettare la sostenibilità con un approccio capacitante. Ricerca-azione con docenti e studenti di una secondaria di secondo grado	
Tracà, Cristian	711
Energia desiderante tra mentoring e performance nella scuola del PNRR	
Trevisan, Sara Maria Carolina	721
Custodire la terra con dolcezza: un cammino di ecologia con i bambini e le api	

IV.7

Lezioni americane sulla Philosophy for Children: per un nuovo umanesimo, tra Calvino e Lipman

Ferrero, Valerio

Università degli Studi di Torino

valerio.ferrero@unito.it

1. *Coltivare l'umano*: dialogo, partecipazione, democrazia

«Non sono qui per parlare di futurologia», scriveva Italo Calvino (1988/2015, p. 3) nelle *Lezioni americane*, prendendo le distanze da ogni pretesa predittiva per riaffermare invece un compito più essenziale, ossia custodire la possibilità di pensare l'umano in un tempo che rischia di smarrirne il senso. Muovendosi entro tale urgenza, questo saggio intende interrogare la *cultura del dialogo* come fondamento teoretico dell'educazione contemporanea: in una società segnata da frammentazione, comunicazione istantanea e metriche performative, esso rappresenta una necessità etica e politica, ossia la condizione tramite cui la *parola* torna ad avere peso, il *pensiero* si fa relazione, la formazione si riafferma come esercizio condiviso di libertà.

La riflessione si colloca nell'alveo della pedagogia interculturale, assumendo una prospettiva ermeneutico-critica. In tale orizzonte, il dialogo non è semplice scambio di opinioni né metodo didattico, ma modo di stare al mondo, gesto epistemico e morale: esso implica apertura, vulnerabilità, riconoscimento reciproco; è il luogo in cui il pensiero diventa ospitale, in grado di accogliere l'altro senza assimilarlo. La *Philosophy for Children* di Matthew Lipman (2005, 2018) è dunque assunta come pratica di pensiero dialogico capace di restituire all'educazione il suo carattere comunitario e riflessivo: la conoscenza si costruisce insieme in una comunità di ricerca in cui ogni voce conta, ogni domanda apre orizzonti, ogni pensiero è provvisorio ma significativo. In questo spazio, la democrazia non si insegna, ma si vive: la filosofia diviene così pratica di cittadinanza, di partecipazione e di responsabilità.

Nel sostenere l'urgenza di un *nuovo umanesimo* fondato sulla *parola* come atto di cura e sul *pensiero* come esperienza relazionale e democratica, si propone un intreccio tra Calvino e Lipman: i valori letterari del primo sono reinterpretati nei termini di categorie pedagogiche che enfatizzano il *pensare insieme* come elemento costitutivo della proposta del secondo. Contro la logica neoliberista che misura il

valore attraverso criteri di efficienza e competizione, il dialogo restituisce centralità all'ascolto, all'imprevedibilità e alla ricerca collettiva, generando una conoscenza in cui ciascuno sia parte attiva di un mondo comune grazie alla promessa di rigenerazione propria del ragionamento condiviso.

2. La *Philosophy for Children* per una società plurale e democratica

In un tempo attraversato da competizione, da frammentazioni identitarie e da un progressivo indebolimento dei legami sociali, è cruciale recuperare e risignificare l'originaria vocazione formativa dei contesti educativi, ossia il loro essere luoghi di senso, di *parola* e di crescita personale e culturale (Madrussan, 2017). La *Philosophy for Children* può così essere letta come spazio di rigenerazione del pensiero e della relazione, divenendo «strumento di emancipazione dall'asservimento mimetico» (Cosentino, 2023, p. 129) alle logiche standardizzate e al pensiero unico. Essa può essere considerata un *dispositivo pedagogico* (Massa, 2000) in grado di restituire profondità e respiro al concetto stesso di comunità grazie al suo configurarsi «come sistema procedurale in atto, come congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica» (p. 93).

La *Philosophy for Children* non si riduce dunque a un conglomerato di tecniche in vista di un dialogo filosoficamente connotato, ma diviene «struttura epistemologica e materiale» (Massa, 1997/2023, p. 94) in cui la *comunità di ricerca* è il *setting* formativo che dà forma e sostanza all'esperienza educativa (Demozzi, 2021). Essa costituisce lo spazio simbolico in cui il pensiero prende corpo attraverso la *parola condivisa*, dove il sapere si costruisce come processo dialogico e cooperativo e in cui la verità non è possesso ma orizzonte che si dischiude nel confronto mediante i «movimenti compiuti per spingersi dove conduce l'argomentazione», nella consapevolezza che «ogni movimento determina una serie di movimenti contrari o a favore» (Lipman, 2005, p. 107). Nella comunità di ricerca la *democrazia* non è oggetto d'insegnamento ma *forma vissuta di relazione* grazie a un ambiente di senso in cui il *pensare insieme* è pratica di libertà, esercizio di responsabilità e atto di riconoscimento.

L'*invisibile* del processo educativo (la propensione all'ascolto, la costruzione di fiducia, la disponibilità alla sospensione del giudizio) si fa *visibile* per effetto dell'esperienza dialogica: le trame simboliche, le forme di potere, i gesti e gli schemi relazionali che modellano la possibilità stessa del *pensare insieme* sono problematizzati in una pratica di emersione e di trasformazione in cui soggetti e significati si co-costruiscono (Palmieri & Prada, 2008). Nella convinzione che quando si comincia «a fare filosofia nella comunità di ricerca diventa [...] più facile discutere in modo più decentrato» (Lipman, 2018, p. 208), la *Philosophy for Children* pro-

muove un'attitudine *dialogica*, una disposizione cognitiva, affettiva ed etica che fonda il pensiero sulla reciprocità e sulla responsabilità: il dialogo non è un mezzo per raggiungere (solo) fini conoscitivi, ma (soprattutto) la condizione originaria del pensare, che non è atto individuale ma *condiviso*. Nel voler “costruire un sistema di pensiero” tramite una “procedura [...] dialettica” in cui «i giudizi specifici sono modellati sulle generalizzazioni comunemente accettate e le generalizzazioni sono modellate sui giudizi specifici» (Lipman, 2005, pp. 118-119), si dissolve la verticalità del rapporto tra *chi educa* e *chi è educato* a favore di una struttura cooperativa e orizzontale, in cui l'educatore si trasforma in *facilitatore* del pensiero, custode della qualità del dialogo, garante dell'equilibrio tra libertà e rigore, tra *autoefficacia filosofica* e *intenzionalità pedagogica* (Valenzano, 2017). La filosofia non è così un sapere specialistico da trasmettere, bensì una *pratica di ricerca dialogica e forma di vita* che si sostanzia nella capacità di agire nella complessità grazie a una postura riflessiva e aperta al cambiamento.

Nella comunità di ricerca, il dialogo sviluppa un pensiero complesso (Pulvirenti, 2010): attraverso la dimensione *critica* i soggetti discernono e argomentano; grazie alla dimensione *creativa* si aprono all'immaginazione e al possibile; tramite la dimensione *caring* sperimentano la sensibilità all'altro e la consapevolezza che ogni atto cognitivo implica responsabilità relazionale. In questa triade si manifesta la vocazione etica della filosofia come educazione integrale dell'umano e formazione del cittadino, poiché «la *democrazia* [...] regola lo sviluppo della struttura sociale, mentre la *ragionevolezza* [...] la struttura del carattere, sia del singolo cittadino sia di una particolare procedura della società» (Lipman, 2005, p. 224). La comunità di ricerca diviene così microcosmo democratico (Cosentino, 2008), luogo in cui la parola circola, le differenze si incontrano e il sapere si genera collettivamente. La *Philosophy for Children* restituisce alla pratica educativa la sua dimensione politica, formando alla partecipazione, al pluralismo e alla convivenza democratica, e si offre, nell'*era planetaria* (Morin, 2015), come strumento per la costruzione di comunità solidali, coese, inclusive e responsabili.

Il dialogo, fondato sul riconoscimento reciproco e sulla consapevolezza della parzialità di ogni sapere, apre alla pluralità di prospettive e rende possibile un modo nuovo di abitare il mondo, attraverso l'intreccio tra differenze e la valorizzazione delle alternative al consueto, poiché «la comunità di ricerca [...] riconosce che [...] l'esperienza umana spesso è solo parziale e la conoscenza umana è limitata» (Lipman, 2005, p. 139). In questa *educazione al pluralismo*, il pensiero diviene forma di cura e gesto di *corresponsabilità planetaria*, in un processo di rigenerazione che parte dal locale e si apre al globale, secondo un'idea di cittadinanza cosmopolita e interculturale (Cosentino, 2023). La *Philosophy for Children* propone così un'educazione come trasformazione e responsabilità condivisa, capace di creare spazi di senso in cui la conoscenza è dialogo, la diversità risorsa e la parola legame.

3. Tra pedagogia e letteratura: idee calviniane sulla *Philosophy for Children*

Impiegare le *Lezioni americane* di Italo Calvino per delineare una *grammatica simbolica* della *Philosophy for Children* significa costruire un lessico condiviso tra letteratura e pedagogia che restituisca spessore estetico ed etico alla pratica educativa (Di Biasio, 2020; Diotto & Ophälders, 2022). Le sei “lezioni”¹, pensate come proposte per il nuovo millennio, offrono una mappa concettuale capace di illuminare la visione lipmaniana del pensiero come processo dialogico, riflessivo, complesso. Entrambi gli autori condividono una fiducia profonda nella parola come luogo di costruzione di senso e nella conoscenza come pratica collettiva di umanizzazione. Se per Calvino *leggerezza*, *rapidità*, *esattezza*, *visibilità*, *molteplicità* e *coerenza* sono qualità del pensare e dello scrivere, nella prospettiva di Lipman esse divengono virtù del dialogo e dell’agire educativo, atteggiamenti che strutturano la comunità di ricerca come laboratorio di democrazia e di cura del mondo.

L’opera calviniana consente dunque di leggere la *Philosophy for Children* come una *pedagogia della complessità* (Annacontini, 2008), in cui l’intelligenza si definisce nella tensione tra ordine e immaginazione, precisione e apertura, pluralità e coesione. I valori letterari di Calvino si traducono in criteri pedagogici: la *leggerezza* è libertà dal dogmatismo; la *rapidità* è elasticità del pensiero; l’*esattezza* è rigore e chiarezza; la *visibilità* è immaginazione creativa; la *molteplicità* è intelligenza relazionale; la *coerenza* è tensione etica verso la verità. Mediante questa lettura, l’approccio lipmaniano si rivela come pratica di democrazia e di umanità condivisa, un’*arte del pensare insieme* tramite cui abitare il mondo con grazia, lucidità e cura.

3.1 *Leggerezza*

La *leggerezza* è chiave di lettura della dimensione simbolica e formativa della *Philosophy for Children*. Calvino (1988/2015) la descrive come «sottrazione di peso» (p. 7), un gesto estetico ed esistenziale che libera linguaggio e pensiero dalla gravità dell’abitudine. Nella comunità di ricerca, il dialogo diviene spazio di alleggerimento concettuale, dove si impara a *pensare insieme* senza essere schiacciati da risposte definitive o logiche prestazionali. Come Calvino restituisce alla parola trasparenza e vibrazione, così Lipman libera l’educazione dalla funzione trasmissiva, restituendole la forza dell’incontro e della creazione condivisa di senso. Intesa

1 Al momento della sua scomparsa, avvenuta il 19 settembre 1985, Calvino aveva completato cinque delle sei *Lezioni americane* previste per le “Charles Eliot Norton Poetry Lectures” da tenersi all’Università di Harvard nell’anno accademico 1985/86. La sesta, dedicata al tema della “coerenza” (o “consistenza”), rimase incompiuta.

come principio pedagogico ed estetico, la *leggerezza della pensosità* è strumento per attraversare la complessità con lucidità, senza rigidità né fuga dal reale.

Come afferma Calvino (1988/2015), la *leggerezza* «si associa con la precisione e la determinazione, non con la vaghezza e l'abbandono al caso» (p. 19): egli distingue la leggerezza dell'uccello, che è frutto di un controllo vigile e di un connubio tra grazia e determinazione, da quella della piuma². Nella *Philosophy for Children* il dialogo è libero ma orientato, creativo ma rigoroso. La comunità di ricerca è uno spazio in cui si apprendono la logica delle buone ragioni e la levità del linguaggio, la serietà dell'interrogazione e la gioia della scoperta (D'Addelfio, 2023). La *leggerezza* si incarna nel dialogo filosofico come capacità di affrontare temi complessi in modo accessibile, di abitare l'incertezza senza esserne travolti, di fare della riflessione un'esperienza vitale e condivisa.

La *leggerezza* è per i due autori una forma di resistenza al peso del mondo. Nelle *Lezioni americane*, Calvino (1988/2015) la presenta come gesto di liberazione poetica, un modo di sottrarsi all'opacità del reale senza rinnegarlo, secondo l'immagine «[del]l'agile salto improvviso del poeta-filosofo che si solleva sulla pesantezza del mondo, dimostrando che la sua gravità contiene il segreto della leggerezza» (pp. 15-16); per Lipman, essa si traduce in un modo di pensare e convivere che superi i pesi del pregiudizio, dell'autorità, delle logiche dominanti. Il dialogo filosofico diviene così pratica di "alleggerimento": il *pensare insieme* dissolve i ruoli rigidi, attenua le gerarchie, apre nuove possibilità di relazione. Si tratta di una *leggerezza* che nasce dal coraggio di condividere il pensiero, di discutere le proprie certezze, di scoprire che la gravità del mondo può essere abitata con delicatezza e responsabilità.

3.2 Rapidità

Nella visione calviniana, la *rapidità* riguarda il ritmo della scrittura e la mobilità del pensiero: è una qualità che permette di cogliere connessioni e passaggi, di muoversi tra le idee senza perdere rigore. Trasposta nell'impianto della *Philosophy for Children*, essa diviene simbolo del dialogo come esercizio di agilità mentale e relazionale: la comunità di ricerca si nutre infatti di un continuo movimento di domande, risposte, riformulazioni; il pensiero non procede per accumulo, ma per scarti, per passaggi repentini e risonanze impreviste. Questa mobilità cognitiva non è disordine, ma disponibilità a lasciarsi sorprendere, non fretta, ma ritmo vitale della riflessione condivisa. Come nella scrittura calviniana, anche nel dialogo

2 Calvino (1988/2015) fa proprio un passo di Paul Valéry: "Il faut être léger comme l'oiseau, et non comme la plume" (p. 19).

filosofico la *rapidità* si accompagna alla precisione, con «un ragionamento veloce» che «non è necessariamente migliore d'un ragionamento ponderato [...]; ma comunica qualcosa di speciale che sta proprio nella sua sveltezza» (Calvino, 1988/2015, p. 47): la parola si fa strumento di orientamento per attraversare la complessità del *pensare insieme*.

Calvino (1988/2015) vede nella *rapidità* un piacere intellettuale, poiché «la rapidità dello stile e del pensiero vuol dire soprattutto agilità, mobilità, disinvoltura» (p. 48). Questo gusto per il pensare in movimento trova una corrispondenza nella *Philosophy for Children*, dove il dialogo diviene spazio di curiosità condivisa, di scoperta e di stupore. Nella comunità di ricerca, la *rapidità* non è tratto individuale ma esperienza corale: nasce dall'ascolto reciproco e dalla capacità di reagire al pensiero dell'altro, di cambiare direzione, di riconsiderare le proprie convinzioni. È una *rapidità dialogica*, che educa all'elasticità cognitiva, al coraggio di cambiare idea, alla disponibilità a vedere oltre il già noto. In essa si riconosce la vitalità del pensiero come processo che si rinnova incessantemente nell'incontro con l'altro.

La *rapidità* calviniana illumina la *Philosophy for Children* come pedagogia del movimento interiore e dell'apertura mentale, invitando a riconoscere nel dialogo un flusso di pensiero in trasformazione in cui ogni parola rilancia un'altra possibilità di senso (Demoszi, 2021). Educare alla *rapidità* significa formare alla flessibilità, alla capacità di abitare il tempo del pensiero senza irrigidirlo, di cogliere il nesso tra il rigore del ragionamento e la freschezza dell'intuizione. Tale *rapidità* non accelera ma vivifica, non interrompe ma connette. Tra la riflessione letteraria di Calvino e la filosofia di Lipman si delinea una medesima visione dell'educazione come arte del muoversi nel pensiero, del lasciar emergere l'imprevisto, del ritrovare nel ritmo del dialogo il respiro dell'umano.

3.3 Esattezza

L'*esattezza* calviniana unisce rigore e ingegno, disciplina e libertà. Essa si articola in tre dimensioni, ossia «1) un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato; 2) l'evocazione d'immagini visuali nitide, incisive, memorabili; 3) un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione» (Calvino, 1988/2015, pp. 59-60). Tale principio riguarda tanto la forma quanto la sostanza del pensiero: la parola, per essere viva, deve essere accurata; la chiarezza non è semplificazione, ma profondità ben ordinata. L'*esattezza* diviene fondamento pedagogico di grande forza per la *Philosophy for Children*: nella comunità di ricerca, *pensare insieme* significa cercare un equilibrio tra rigore e apertura, tra fedeltà al senso e rispetto per la pluralità dei significati. Come per Calvino il linguaggio è strumento di *precisione letteraria*, così nella proposta lipmaniana esso è strumento di *precisione concettuale*: attraverso l'argomen-

tazione e la discussione condivisa, i soggetti apprendono la responsabilità della parola, la cura del lessico, la necessità di distinguere senza dividere, di spiegare senza impoverire.

In termini pedagogici, l'*esattezza* è il gesto di portare ordine nel pensiero senza irrigidirlo, di chiarire per capire meglio. Essa orienta la *Philosophy for Children* come ricerca collettiva delle buone ragioni: la discussione è luogo di costruzione di significato, dove il linguaggio si affina, si purifica, si fa veicolo di comprensione reciproca (Vansieleghem, 2005). La chiarezza è così una forma di etica dialogica, un rispetto per l'altro attraverso la cura della parola e l'attenzione al senso. Come Calvino ricercava nella scrittura l'*esattezza* come garanzia di misura, così Lipman la pone come condizione per un dialogo autentico. L'*esattezza* è per ambedue il modo di abitare il linguaggio con consapevolezza: si tratta di una pedagogia della precisione che educa al rigore intellettuale, alla delicatezza interpretativa, alla capacità di dire con chiarezza senza ridurre la complessità.

3.4 *Visibilità*

La *visibilità* è per Calvino (1988/2015) la «facoltà umana fondamentale [...] di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, [...] di *pensare* per immagini», trasformando il pensiero astratto in rappresentazione sensibile, nitida, evocativa in grado di «controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, *icastica*» (p. 94). Per evitare il «pericolo [...] di perdere [questa] facoltà umana fondamentale» (p. 94), egli invoca dunque una *pedagogia dell'immaginazione* che insegni a rivelare l'invisibile, a coltivare la visione come strumento di conoscenza. La *Philosophy for Children* offre una concreta possibilità di attuare tale prospettiva: il dialogo filosofico diviene il luogo in cui le immagini interiori trovano parola, in cui l'immaginazione si fa linguaggio condiviso e riflessione comune (Manno, 2017). L'educazione al pensiero non si oppone all'immaginazione, ma la include come sua condizione vitale, come risorsa cognitiva e affettiva per comprendere e rappresentare il mondo.

Nella comunità di ricerca, la *visibilità* si traduce nella capacità di manifestare il pensiero e di *vedere le idee*. Gli individui apprendono a visualizzare concetti complessi, a trasformarli in immagini mentali e linguistiche, a rendere concreto l'astratto e viceversa. Questo movimento tra *visione* e *parola*, tra *immagine* e *concetto* rappresenta la dimensione estetica e cognitiva del filosofare insieme. L'immaginazione non è evasione ma un modo per esplorare la realtà da prospettive nuove, per costruire metafore condivise, per rendere visibile ciò che ancora non ha forma. La *Philosophy for Children* si rivela non solo pratica logica, ma poetica

del pensiero, forma di educazione alla visione interiore che invita a pensare per immagini senza smarrire la precisione del linguaggio, a unire rigore e creatività nella co-costruzione del sapere.

3.5 *Molteplicità*

La *molteplicità* esprime il riconoscimento della complessità come forma naturale del reale e principio generativo del pensiero. Calvino (1988/2015) vede nella letteratura contemporanea l'emergere di "un'enciclopedia *aperta*", un sapere plurale e in continuo movimento, dove la "totalità" non può che essere «potenziale, congetturale, plurima» (p. 114). Questo sguardo trova una profonda risonanza nella *Philosophy for Children*, che fa della pluralità delle voci il suo principio educativo. La comunità di ricerca non persegue un sapere univoco, ma costruisce una conoscenza congetturale e dialogica (Cosentino & Oliverio, 2011), in cui la verità nasce dal confronto e la diversità è condizione della comprensione, poiché «ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti [...] continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili» (Calvino, 1988/2015, p. 121).

La lezione bachtiniana, ripresa e rilanciata da Calvino (1988/2015), offre una chiave feconda per comprendere la natura della *Philosophy for Children*: l'idea di un «testo plurimo, che sostituisce alla unicità d'un io pensante una molteplicità di soggetti, di voci, di sguardi sul mondo, secondo quel modello [...] chiamato *dialogico* o *polifonico*» (p. 116), rimanda a una conoscenza costruita coralmente, attraverso il confronto e la differenza. La comunità di ricerca può essere letta come un testo vivente, in continua riscrittura: ogni partecipante aggiunge la propria voce al tessuto collettivo del pensiero; il significato emerge dallo scambio, non dall'uniformità. L'educazione si fa così pratica di ascolto e reciprocità, arte combinatoria che forma soggettività dialogiche capaci di pensare *con* e *attraverso* l'altro. La cultura non è più trasmissione di verità, ma costruzione condivisa di senso, un processo dinamico e relazionale in grado di realizzare un pensiero che apre, trasforma e rende la *molteplicità* condizione stessa dell'umano.

La *molteplicità* diviene un'etica del pensiero, secondo la consapevolezza che ogni punto di vista è situato e parziale e ogni interpretazione è provvisoria. La comunità di ricerca è dunque luogo di esercizio della responsabilità epistemica, in cui la ricerca del senso è accompagnata dall'apertura all'incertezza. Non si tratta di un sapere volto alla totalità, ma di una ricerca che riconosce il valore del frammento e della relazione, dove la verità è sempre processo e mai possesso. Il pluralismo non è dispersione, ma pratica di rigore e di umiltà: comprendere significa anche accogliere l'incompletezza del sapere. La *molteplicità* calviniana e la *Philosophy for Children* condividono un medesimo orizzonte di pensiero democratico

e relazionale, in cui la conoscenza è co-costruita e la parola diventa strumento di cura della complessità del mondo.

3.6 Coerenza

La *coerenza*, sesta lezione solo progettata da Calvino e probabilmente dedicata al Bartleby melvilliano (Asor Rosa, 2001), rimanda a un principio di armonia dinamica, capace di connettere le differenze senza annullarle. Per Calvino essa rappresenta la ricerca di una logica interna che dia senso al molteplice, una trama sottile che lega i frammenti e consente al pensiero di mantenere unità pur nella complessità. Nella *Philosophy for Children*, la *coerenza* si manifesta come forma del pensiero complesso, ossia nell'intreccio di idee, di esperienze e di valori, e nella costruzione di nessi tra ciò che si pensa e ciò che si vive (Cosentino, 2008). Tale principio trasforma il dialogo in ricerca autentica, in un movimento comune verso un ordine significativo.

La *coerenza* è apertura, una forma di tessitura dialogica in cui ogni voce trova senso in relazione alle altre, grazie a un costante atto di *fiducia* (Coppi, 2023). La comunità di ricerca la incarna nel confronto, riconoscendo nelle contraddizioni la condizione stessa della crescita (Di Masi & Santi, 2016). Essa è l'*unità nella diversità*, la tensione tra fedeltà al senso e disponibilità al mutamento, la qualità che fa del pensiero non un esercizio disperso, ma un atto di responsabilità etica. La *coerenza* calviniana trova così nel dialogo filosofico la sua traduzione pedagogica nei termini di equilibrio fragile e vitale tra ordine e apertura, tra continuità e trasformazione.

4. “Cominciare e finire”: per una cultura del dialogo

Ogni esperienza formativa nasce dal movimento del pensiero che si apre all'altro, da un inizio dialogico che non conosce conclusione. Lipman, come Calvino, insegna che educare significa sostare nella tensione tra chiarezza e incertezza, tra ordine e possibilità. La comunità di ricerca incarna questa dinamica: non è un luogo in cui si chiude il senso, ma in cui lo si rigenera costantemente, in un intreccio di voci, di narrazioni, di domande. Così come la letteratura calviniana costruisce mondi potenziali in cui ogni parola apre percorsi impreveduti, la *Philosophy for Children* crea spazi di pensiero condiviso, dove il dialogo diviene forma di conoscenza e di cura grazie al “momento decisivo” del «distacco dalla potenzialità illimitata e multiforme per incontrare qualcosa che ancora non esiste ma che potrà esistere solo accettando dei limiti e delle regole» (Calvino, 1988/2015, p. 123).

Nel mondo frammentato e performativo dell'era planetaria, la *Philosophy for*

Children può essere intesa come una pratica di resistenza, un modo per restituire profondità al pensiero in un tempo dominato dalla velocità e dalla semplificazione. Lipman propone una filosofia vissuta come pratica di cittadinanza, in cui la democrazia non è solo una forma politica, ma una postura mentale, una disposizione al confronto. Tale concezione trova una corrispondenza feconda con le intuizioni di Calvino, i cui valori letterari sostanziano un dialogo in grado di unire rigore e immaginazione, precisione e apertura. Entrambi vedono nella *parola* un atto generativo, un modo di abitare il mondo in una maniera al contempo responsabile e poetica.

In questa visione comune, l'educazione non è né un percorso lineare né un archivio di certezze, ma un tessuto di relazioni da costruire nel tempo, nella reciprocità e nella differenza. Il dialogo diviene dunque *dispositivo pedagogico* per coltivare l'umano: esso non elimina le contraddizioni, ma le trasforma in energia creativa. La lettura della *Philosophy for Children* attraverso le *Lezioni americane* consente di individuare nella *cultura del dialogo* un orizzonte epistemico essenziale per l'educazione contemporanea: essa si fa cifra di un *nuovo umanesimo*, che si delinea come plurale, relazionale, planetario e che riconosce nel *pensare insieme* non un lusso intellettuale, ma una necessità etica. In questo scenario, *cominciare e finire* significa continuare a interrogarsi, insieme, sul senso dell'essere e dello stare insieme, nella consapevolezza che «il cosmo può essere cercato anche all'interno d'ognuno di noi, come caos indifferenziato, come molteplicità potenziale» (Calvino, 1988/2015, p. 129).

Bibliografia

- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. ETS.
- Asor Rosa, A. (2001). *Stile Calvino*. Einaudi.
- Calvino, I. (1988/2015). *Lezioni americane*. Mondadori.
- Coppi, A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi sulla Formazione*, 26 (1), 173-180.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Apogeo.
- Cosentino, A. (2023). *Democrazia e dialogo. Saggi di democrazia civile*. Algra.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori.
- D'Addelfio, G. (Ed.) (2023). *Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità*. Scholé.
- Demozzi, S. (Ed.) (2021). *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*. FrancoAngeli.
- Di Biasio, S. (2020). Lezioni americane. Leggere Calvino attraverso McLuhan, per una pedagogia dell'immaginazione. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9 (2), 61-83.

- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to Philosophy for Children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (1), 136-150.
- Diotto, C., & Ophälders, M. (Eds.) (2022). *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*. Mimesis.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Mimesis.
- Madrussan, E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Ibis.
- Manno, D. (2017). L'educazione al cosmopolitismo nella Comunità di Ricerca Filosofica: imparare ad abitare gli spazi intermedi. *Educational Reflective Practices*, 7 (2), 86-106.
- Massa, R. (1997/2023). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* FrancoAngeli.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione: per una cura del processo educativo*. Mimesis.
- Pulvirenti, F. (2010). Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman. *Studi sulla Formazione*, 13 (2), 73-81.
- Valenzano, N. (2017). L'educazione alla cittadinanza democratica e la *Philosophy for Communities* in contesti interculturali. *Biblioteca della Libertà*, 52 (219), 41-68.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 19-35.