

**SPERIMENTARE LA RIFLESSIVITÀ CRITICA:
QUESTIONI E METODOLOGIE NELLA FILOSOFIA E DALLA FILOSOFIA**

Agnese Bongioanni, Arianna Marci, Alessandra Modugno

Abstract

This paper, authored by Modugno and her research interns, aims at exploring the connection between philosophical experience and learning practices, starting from the context determined by the pandemic and its consequences. In the first part, Modugno argues that the pandemic has not modified the anthropological end epistemological paradigm but, rather, it has highlighted the issues inherent European culture and society. Marci reasons how group discussions foster a productive exchange among students, their active involvement and critical reflexivity. At last, Bongioanni introduces metacognition as a tool particularly apt to develop an attitude to questioning and reflection.

Keywords: critical reflexivity, involvement, experience, metacognition, relationship.

Pensare criticamente: che cosa significa e come si apprende

Alessandra Modugno

1. Cornice teoretica e situazione storica

Da ormai due anni stiamo riflettendo a vario livello e in diversi ambiti sull’impatto causato dalla pandemia provocata dalla diffusione del virus Covid-19, nonché sulle conseguenze determinate dalle scelte operate per contenere il contagio e sui cambiamenti antropologici eventualmente intervenuti. Probabilmente tale riflessione è destinata a protrarsi nel tempo e a curvare in modalità diverse man mano che si amplia la distanza temporale ed emotiva dai fatti di cui siamo stati protagonisti. Sembra infatti che il momento presente sia connotato non solo, come ogni tratto temporale, dalla “transitorietà” ma in particolare dalla “transizione” – non si può ripristinare ciò che c’era *prima* della pandemia, ma nello stesso tempo le disposizioni emergenziali vanno superate definendo un paradigma *dopo* la pandemia – il che esige una scelta di orientamento, sia del pensiero di cui nutrire l’intelligenza e il cuore sia, contestualmente e conseguentemente, delle azioni da porre in atto. Ciò fa riemergere – se mai fosse stata sommersa – l’esigenza profonda e allo stesso tempo impellente di pensare criticamente, forse tanto più perché in questi anni di sofferenza e lacerazioni di vario tipo non è mancato il conflitto di idee, ossia lo scontro tra posizioni di pensiero, non solo in merito alle strategie d’azione, ma anche a questioni più teoretiche, ad esempio che cosa sia la scienza e quale sia il suo ruolo nella valutazione delle scelte politiche, come l’esercizio dell’autorità vada compaginato con il rispetto della libertà dei singoli o più radicalmente quale sia il senso del dolore, della morte, della vita. D’altra parte, ciò che è accaduto ha pure mostrato con evidenza quanto pensare criticamente sia, in situazione, difficile e complesso, perché ne va non tanto del puro esercizio della ragione, quanto dei criteri assunti per riflettere e questi non sono di per sé né scontati né condivisi.

Proprio per questo, mi sembra importante lasciarsi sollecitare dalla fatica del pensare, dalla complessità dei fattori che porta in sé e tornare a esplorarne i nodi teoretici, sia sul piano ontologico sia su quello della comunicazione didattica. Quest'ultima, infatti, è a mio avviso un'occasione particolarmente valida per porre in questione la prima: per progettare un percorso didattico il cui obiettivo è far apprendere a pensare criticamente è preventivamente necessario chiarire a sé stessi che cosa ciò significhi.¹ D'altra parte, quando l'essere umano è messo alla prova dalla vita, sia singolarmente sia collettivamente, non solo fa appello a quanto è più proprio dell'umanità che lo connota e si impegna ad attingerne le risorse più valide, ma sente insieme l'esigenza di rifocalizzare il senso profondo di sé stesso e della realtà: in una parola di "tornare all'essenziale" per far leva su di esso, per radicarvisi.

Infine, mi sembra opportuno segnalare quanto è emerso da un'osservazione generale degli studenti universitari nei primi mesi di quest'anno accademico, che non credo sia distante da quella dei ragazzi della scuola secondaria di II grado, più vicini a loro per età. A fronte di una parte di loro che ha continuato a considerare la didattica *online* come una modalità più "confortevole" di seguire le lezioni e quindi, ove possibile, ha fruito di tale opportunità, la netta maggioranza è tornata in aula, mossa dal desiderio di relazione, ossia di uscire da sé e incontrare l'altro, percependo in tale incontro una significatività e un valore tanto più importanti perché da quasi due anni essi sono stati sottratti all'esperienza quotidiana, in cui prima della pandemia erano presenti come ovvietà scontate. Accanto a tale desiderio, è visibile nei giovani anche una maggiore fragilità, il timore di rimettersi in gioco nei contesti relazionali, in particolare quelli in qualche modo sfidanti come l'apprendimento, di non riuscire a ottenere risultati soddisfacenti e insieme l'attesa e la speranza di ritrovare stima di sé, segnali di quanto la pandemia e la gestione socio-politica attuata per contenerne gli effetti abbiano compromesso o perlomeno posto in discussione l'immagine di sé, soprattutto nelle persone per cui questi anni hanno coinciso con un passaggio di vita importante e delicato.

Tra le numerose interpellanze che queste rapide considerazioni possono accendere, vorrei soffermarmi in questa sede su quelle da cui mi sento personalmente più sollecitata. Gli eventi dell'ultimo biennio hanno modificato il paradigma antropologico ed epistemologico o piuttosto li hanno posti al vaglio radicalmente? Hanno aperto le problematiche profonde che stiamo attraversando oppure hanno reso evidente ciò che già prima era in questione ma verso cui la nostra attenzione non era stata finora disponibile a soffermarsi? Che cosa ha da dire o come può rispondere la filosofia a tutto ciò, attingendo intanto al proprio patrimonio principale, ossia alla riflessività critica quale suo costitutivo essenziale? Accanto a tali domande, la cui curvatura è anche meta-teoretica – infatti non intercettano solamente dei temi filosofici ma insieme la modalità o il criterio con cui un tema di ordine filosofico può essere problematizzato ed esplorato argomentativamente – in quanto docente universitaria, ritengo sia sempre più dirimente formulare un altro interrogativo, sottotraccia ma a mio avviso di rilevanza notevole. Penso alla questione inerente alla domanda/offerta di formazione: nella cosiddetta "società della conoscenza"² quale concezione abbiamo noi docenti della formazione, scolastica o universitaria che sia, e quale ne hanno gli studenti, quali scopi e, in rapporto a essi, quali modalità di attuazione riteniamo collimino con essa?

2. Riflessività critica ed esperienza filosofica

Le questioni che ho posto non sono disancorate l'una dall'altra. Al contrario, farsi carico riflessivamente del momento presente non solo pone in gioco l'esperienza e l'assunzione filosofica che dell'esperienza è possibile, ma impone anche di chiedersi se, perché e come a questo

¹ Cfr. Modugno 2014, pp. 17-24.

² Cfr. MIUR 2017.

stile di relazione con la realtà si possano “introdurre”³ altri, in particolare i giovani. In breve, tale domanda potrebbe così formularsi: è possibile veicolare una “tradizione” di pensiero, di valori umani, a partire dalla convinzione che vi siano buone ragioni per farlo, e quali possono ritenersi le modalità più efficaci di attuare tale progetto?

La tesi che vorrei proporre è che la pandemia e le sue molteplici conseguenze non hanno determinato dei problemi – perlomeno non nell’ordine più profondo, sostanziale, antropologico – piuttosto li hanno evidenziati radicalmente, mostrando l’improrogabile urgenza di farsene carico. Ciò che intendo dire è che gli eventi degli ultimi due anni ci hanno mostrato quanto sia fragile e problematica la concezione dell’essere umano di cui è espressione il *mainstream* dominante e che essa va posta in discussione. Ma prima ancora vanno posti al vaglio i criteri con cui elaboriamo le nostre convinzioni e prendiamo le nostre decisioni, perché è qui che ne va delle vite delle persone, sia nei micro che nei macro contesti relazionali e sociali. Per tal motivo, ritengo che vada ritrovata o risignificata la tradizione culturale che ha fatto germogliare i frutti più significativi della cultura europea, non certo in una logica di presa di distanza da altri contributi culturali, ma in chiave di offerta e servizio da parte dell’Europa del patrimonio di cui è portatrice da millenni. Al cuore di tale ricchezza e fecondità ci sono una precisa concezione dell’essere umano e del pensare, che vanno riaffermati, anche facendo memoria delle deviazioni o riduzioni di cui la stessa cultura europea è stata o è attualmente artefice, per correggerle e ritrovare la strada maestra del suo percorso storico.

Non è questa la sede in cui si possano esplorare tutte le istanze presenti in tale esigenza:⁴ qui mi limito a focalizzare l’attenzione sulla capacità di pensare criticamente, come una delle connotazioni proprie dell’essere umano a cui la tradizione filosofica europea ha specificamente contribuito. L’esercizio riflessivo getta peraltro luce sull’identità umana, in quanto ne riverbera vari elementi costitutivi: la relazionalità, l’apertura all’essere, la finitezza, la libertà, il dinamismo dell’azione. Roberta De Monticelli e Rossella Fabbrichesi individuano il *proprium* filosofico nel “rispondere alla realtà”, dato dall’attivazione di domande, dalla sensibilità al valore e dall’impegno di verifica e veridizione che coinvolge l’intera persona e perciò incide significativamente sulla realtà,⁵ generandola e orientandola umanamente. Ma il domandare nasce da una relazione – la realtà, con cui sono in rapporto, e, in essa, me stesso e gli altri mi interpellano – e genera relazioni: rivela che gli esseri sono strutturati in una rete relazionale,⁶ supporta e genera dialogo.⁷ D’altra parte, constatiamo la fatica di comunicare, lo stallo delle incomprensioni e la chiusura nel silenzio ostile tra le persone, la frustrazione del non riuscire talvolta a cogliere la verità delle cose o il significato degli eventi: questo perché l’essere umano è segnato da limiti, la finitezza è parte del suo profilo ontologico.⁸ La riflessività critica è perciò alimentata, talvolta dolorosamente, dall’“irrequietezza spirituale”⁹ e dall’impossibilità di risolvere definitivamente le questioni, dal continuo riproporsi del domandare¹⁰ e dalla fatica cognitiva ed emotiva che questo comporta. Ciò attiva l’iniziativa, la risposta dell’essere umano, fattore distintivo della sua libertà: nessuno può sostituirsi ad altri nelle decisioni, che, anche se di un gruppo o di un popolo, restano decisioni personali, in cui ciascuno è in gioco come singolo e unico. Ed è nel dinamismo delle scelte e delle azioni che ogni essere umano diventa sé stesso e dona il proprio contributo, più o meno costruttivo, al disegno della storia.

³ Cfr. Giussani 2005.

⁴ Mi permetto di rinviare a un testo in cui si cerca proprio di farsi carico più organicamente di tali istanze: Modugno, Premoli 2022.

⁵ Cfr. De Monticelli 2018, p. 171 e Fabbrichesi 2017, p. 21.

⁶ Cfr. Sciacca 1973, pp. 61-62.

⁷ Cfr. Buber 2019, pp. 111-119; cfr. inoltre Donati, Maspero 2020.

⁸ Cfr. Sciacca 1972, p. 23.

⁹ Cfr. Raschini 2000, pp. 26-28.

¹⁰ Cfr. Fabbrichesi 2017, pp. 33-36.

Allora il punto è: come si attua tale lasciarsi interpellare dalla realtà, renderne ragione, non sottrarsi all'esigenza di cercare, esprimere e giustificare la verità, pur nella consapevolezza della percezione sempre parziale che è umanamente disponibile,¹¹ e in ultima istanza fare la verità, ossia agire in coerenza con ciò che si è visto, rispondendo alla tensione al bene¹² autentico? Innanzitutto, direi, alimentando il desiderio di verità e la fiducia nel fatto che sia l'intelligenza umana sia la realtà sono impregnate di verità, cioè di senso e valore.¹³ Per questo è decisivo riconoscere e valorizzare il criterio con cui il pensiero umano opera, ossia i principi costitutivi che lo strutturano in sé stesso e oltre sé stesso, garantendogli la possibilità di cogliere veri parziali ma autentici.¹⁴ Se la riflessione critica non tocca anche e ultimamente la questione dei criteri in forza dei quali opera il pensiero, il cuore della questione critica resta disatteso: questo è un punto su cui la cultura europea ha allentato se non sciolto il legame con la tradizione classica, che invece aveva ben chiara la differenza tra una "regola di derivazione" – ossia un criterio introdotto *ad hoc*, pertanto contingente – e un "principio" – cioè qualcosa di connaturato all'essere. Per tal motivo Sciacca ricordava che il problema critico è in primo luogo «problema del principio di veridicità della ragione»¹⁵ e la riflessività critica se è davvero tale segue un movimento che riconduce sempre al principio e da esso attinge l'energia per dispiegarsi.

Se adeguatamente intesa e veritativamente corroborata, la riflessione filosofica possiede strumenti specifici se non esclusivi per accompagnare il pensiero umano a "guardare dentro" la realtà – l'opera dell'intelligenza è appunto *intus legere* – e "tenere insieme" ogni elemento particolare – le ragioni e i punti di vista dei singoli, i desideri, i diritti e i beni individuali – nella globalità di un tessuto universale, che non è dato dalla sommatoria delle parti, ma dalla valorizzazione di quanto unisce, l'umano, in cui le differenze o si incardinano o restano senza fondamento. Allora, fare esperienza di filosofia si può intendere come declinazione specifica della necessità ontologica di cura di sé, che diventa anche cura dell'altro, definita da Mortari come «lavoro del vivere per preservare l'ente che noi siamo» e «arte dell'esistere per far fiorire l'esserci» nutrendolo di senso.¹⁶ Se è così, l'esperienza umana va nutrita di riflessività perché sia autenticamente tale, perché quanto accade non ci attraversi senza che percepiamo che cosa significa in sé e per ciascuno, qual è la cifra umana di ogni fatto o situazione, quale risposta o contributo è possibile offrirvi e che cosa lo rende a misura della persona e alla sua altezza.

Tutti abbiamo in modo diverso sperimentato quanto molte scelte di contenimento della pandemia ci abbiano prima sottratti alle relazioni interpersonali e isolati negli spazi ristretti della solitudine, frequentemente soffocati da una presenza più pervasiva che mai degli strumenti tecnologici e poi posti spesso gli uni contro gli altri nelle difficili scelte delle vie per trovare soluzioni organizzative durante le varie fasi di svolgimento dell'emergenza sanitaria. Tali fattori sono segnali di bisogno e insieme carenza di riflessività, a cui chi si occupa di filosofia non si può sottrarre. Recentemente ho sostenuto che filosofare è "per tutti" ma non "da tutti";¹⁷ d'altra parte, poiché senza un *minimum* di riflessività vivere e convivere diventa impossibile, forse proprio la filosofia può offrire un contributo prezioso nel riscoprirsi esperienza alla portata di ogni essere umano: perciò va fatta riscoprire in questo modo.

¹¹ Cfr. Marconi 2007, pp. 64-69.

¹² Cfr. Platone, *Repubblica*, 505 d.

¹³ Cfr. Tommaso d'Aquino 2005, p. 129, Guardini 1964, p. 284-291.

¹⁴ Cfr. Agostino, *Soliloqui*, I, 15, 27.

¹⁵ Sciacca 2019, p. 34.

¹⁶ Mortari 2015, p. 35.

¹⁷ Modugno 2020, pp. 100-103.

3. Situazioni di apprendimento per la riflessività critica

In linea con quanto argomentato finora, la riflessione critica si configura come una sorta di abito esperienziale, uno stile di relazione con la realtà e con sé stessi come protagonisti in essa. Pertanto, esige di essere appresa in un contesto comunicativo appropriato e ciò sollecita a interrogarsi sulla concezione della domanda/offerta di formazione.¹⁸ Tale sollecitazione si colloca sia sul versante ontologico – che cos'è formazione? che cos'è educazione? – sia su quello metodologico – quali sono le situazioni di apprendimento promotrici di formazione, di educazione? – e può mantenersi su un piano più generale o declinarsi nello specifico dei diversi saperi che divengono discipline. Anche in questo caso, assumo come sinonimi i termini “formazione” e “educazione”, senza indagarne le sfumature semantiche: ciò che mi sta a cuore è indicare con essi il percorso di graduale “conversione al bene” che Platone concepiva come l'arte di volgere l'essere umano verso il fine che lo conduce alla compiutezza della propria identità specifica.¹⁹ Mi limito ora a considerare in breve quale possa ritenersi il valore antropologico e formativo che risiede nella riflessività promossa dalla filosofia e come essa possa diventare esperienza viva. “Fare esperienza di riflessività” è a mio avviso l'unica via per apprendere a “essere riflessivi” e critici, ma è anche una buona condizione, un favorevole contesto di apprendimento, per vivere in termini relazionali l'attività didattica come momento educativo. Le questioni filosofiche sono occasioni preziosissime in questo senso e le attività didattiche che le pongono a tema possono essere generative non solo di apprendimento a filosofare, ma di apprendimento a essere persone. Se ne ha una significativa conferma sia dalla letteratura pedagogico-didattica sia da quella psicologica: esse convergono nel proporre modelli in cui la persona dello studente è centro e co-protagonista del processo di cambiamento in cui consiste l'apprendere,²⁰ in forza del fatto che gli atteggiamenti intellettuali e le conseguenti modalità di azione possono svilupparsi e divenire sempre più adeguate ed efficaci.²¹

Una finalità che non può mancare nella progettualità didattica del docente di filosofia – ma in realtà di qualsiasi docente – è la promozione negli studenti dell'iniziativa e dell'assunzione di responsabilità sia rispetto a sé stessi, sia di fronte alle situazioni e agli altri, il più possibile in contesti concreti, che parlino loro della vita reale. La ricerca-azione che conduco da anni con i miei studenti di *Scienze dell'educazione e della formazione* presso il DiSFor dell'Università di Genova mi conferma costantemente che le metodologie e tecniche partecipative e attive collimano maggiormente con la concezione di essere umano, formazione e riflessività critica che ho cercato di argomentare e non solo promuovono effettivamente apprendimenti reali e significativi, ma ne comunicano anche la percezione negli studenti, che acquisiscono gradualmente consapevolezza e autoefficacia, fattori decisivi per supportare la stima di sé. Tra queste, il confronto in piccolo gruppo e la riflessione metacognitiva costituiscono strumenti particolarmente importanti, in quanto offrono la possibilità di mettere in gioco i fattori più significativi sia dell'umano sia del pensare, in senso lato e in senso specificamente filosofico. Infatti, svolgere un'attività in piccolo gruppo esige preventivamente un percorso di consapevolezza personale sull'oggetto del lavoro richiesto – ne prevede pertanto la conoscenza ma implica anche riflessione su di sé rispetto a esso – e, in situazione, di dichiarare il proprio posizionamento, ascoltare quello altrui, soppesare le variabili in gioco rapportandole a criteri definiti e condivisi, prendere delle decisioni sapendo rispondere di esse. Anche la riflessione metacognitiva, ossia la tematizzazione e problematizzazione dei vari elementi in gioco nell'esperienza di apprendimento svolta o in corso, è una valida occasione di generare riflessività critica e di renderla disponibile e disseminabile in altri ambiti di vita. Offre infatti l'opportunità non solo di “ritornare” sui processi compiuti, ma anche di esplorare i cambiamenti avvenuti in sé stessi nei vari momenti dell'apprendimento, di

¹⁸ Cfr. de Mita 2020, pp. 27-33.

¹⁹ Cfr. Platone, *Repubblica*, 518 d; cfr. Modugno, Premoli 2022, pp. 85-96.

²⁰ Cfr. Bonaiuti 2020; Calvani, Trincherò 2020.

²¹ Cfr. Dweck 2000.

considerare le convinzioni, gli atteggiamenti, i vissuti e di progettare eventuali riposizionamenti rispetto a essi. Appare evidente la qualità formativa di tale esperienza riflessiva, che il filosofare genera e fruisce insieme, ma che è senz'altro potenzialmente feconda anche in altri contesti di vita.

Le riflessioni che seguono, scritte da Arianna Marci e Agnese Bongioanni, laureande in *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa* al DiSFor dell'Università di Genova argomentano e approfondiscono le ragioni teoretiche e pedagogiche a supporto di un progetto di didattica digitale integrata²² che ha costituito per entrambe il percorso di tirocinio di ricerca e testimoniano le azioni con cui è stato attuato nell'attività didattica. Il loro ruolo specifico, unitamente ad alcuni aspetti di co-progettazione e al costante confronto e supporto complessivo, è stato principalmente la conduzione delle attività gruppal e metacognitive con gli studenti che hanno seguito le lezioni *online* tramite la piattaforma di *Microsoft Teams*.

Dal “trovarsi” al “volersi” in relazione: esplorare la dimensione sociale della riflessività critica attraverso il piccolo gruppo

Arianna Marci

Prima di entrare nelle pieghe dell'argomento che intendo esplorare, mi sta a cuore restituire alcune delle ragioni che mi hanno condotto a sperimentare un percorso di ricerca nella forma del tirocinio all'interno del Corso di Studi Magistrale in *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa* che sto concludendo presso l'Università di Genova. Ritenevo che un'esperienza accademica di tal genere mi avrebbe consentito da un lato di sviluppare e consolidare conoscenze e competenze corrispondenti alla futura professione di pedagogista, dall'altro di cogliere un'opportunità di studio, approfondimento e riflessione capace di coniugare l'interesse nei confronti della pedagogia e della filosofia. Il percorso compiuto ha mostrato come non solo sia possibile ma anche e soprattutto necessario educare i giovani studenti – e non solo loro – a pensare e riflettere criticamente, per conoscersi e riconoscersi – prima di ogni altra cosa – quali esseri autenticamente umani e profondamente liberi di essere sé stessi.²³

1. Ragioni a supporto della riflessività critica

Fare esperienza di filosofia implica sperimentare concretamente la riflessività critica personale di cui ogni essere umano è portatore, quando e se ci si assume la responsabilità di disporsi nelle condizioni di lasciarsi attraversare in profondità dal continuo e persistente domandarsi che ciò comporta e richiede.²⁴ Tuttavia, affinché tale capacità possa definirsi davvero autentica e autenticante il pensare che la realizza, risulta necessario sempre e sempre più porsi in relazione, confrontarsi e rigenerarsi attraverso la costruzione di un continuo dialogo con il mondo che ciascuno di noi è e con quello di cui si è abitanti.²⁵ Ciò significa che se ogni essere umano è

²² Nel I semestre del presente A.A. 2021/22 l'Ateneo genovese consentiva l'occupazione delle aule solo al 50%, ragione per cui circa metà degli studenti, anche indipendentemente dalle loro intenzioni, dovevano partecipare alle lezioni da remoto.

²³ Cfr. Modugno 2018, p. 79.

²⁴ Cfr. Modugno 2014, pp. 19 ss.

²⁵ Cfr. Belvedere 2008, pp. 19 ss.

ontologicamente ed esistenzialmente un essere-in-possibilità,²⁶ allora – per potersi realizzare e identificare nella sua unicità, sapendosi sempre “aprire” alla dimensione del possibile – non può e non deve sottrarsi alle infinite possibilità di ulteriore approfondimento di sé che la relazione con chi è “altro” e “diverso” da sé gli offre nel corso della vita. La dimensione personale – soggettiva – e quella che possiamo definire sociale – intersoggettiva – della riflessività critica sono, dunque, necessarie e complementari *in e per* ogni essere umano. La prima, propedeutica alla seconda, in quanto è l’unica “via” capace di rendere il pensiero un tempo e uno spazio in cui ogni uomo possa davvero incontrare sé stesso.²⁷ La seconda è necessaria alla prima, in quanto le consente d’incontrare la “differenza” e la “diversità”,²⁸ cogliendole quali opportunità per mettersi in discussione, discutere le proprie certezze, andare oltre ciò che di sé si “vede” e si “conosce già”. Opportunità che, per essere tali, andranno accolte e riconosciute come doni²⁹ preziosissimi per arricchire e rendere ancora più profonda la conoscenza di sé stessi attraverso un conoscer-si e sentir-si anche nell’altro. Detto in altri termini, la possibilità di entrare in relazione con il mondo apre a quella di poter sviluppare una capacità di riflessione critica atta a contribuire al compimento dell’essere filosofante che ogni uomo costitutivamente è.³⁰ Ciò dotandolo degli “strumenti” e della postura necessari non solo a generare pensieri su sé stesso e ciò che lo circonda, bensì anche a problematizzarli e porvisi dinnanzi con coraggio, per prendere una posizione autentica su di essi e sulla sua stessa esistenza³¹ di essere umano.

Le contingenze storico-sociali pandemiche che ciascuno di noi, indistintamente, negli ultimi due anni, si è trovato ad attraversare o da cui è stato travolto hanno reso piuttosto complesso e faticoso il realizzarsi della dimensione sociale della riflessività critica e di conseguenza, per certi aspetti, anche di quella personale. Se, da una parte, si sono acutizzate problematiche, difficoltà, “paure” comunicative e relazionali – per quanto le piattaforme e i dispositivi digitali abbiano tentato di sopperirvi, impedendo, forse, una quasi totale assenza di comunicazione e relazione con il mondo oltre sé – dall’altro, le medesime criticità hanno portato in emersione sempre più con forza quell’umana esigenza di stare “insieme” per essere e sentirsi sé stessi. Se mi chiedessero d’indicare quale parola abbia connotato maggiormente il nostro linguaggio in questo tempo che Adriano Prospero, senza mezze misure, definisce «di peste»,³² risponderei, trascogliandone una tra le tante possibili, “distanza”. Essa non solo si è manifestata fisicamente – in un primo tempo totalmente, in un secondo parzialmente –, bensì quale allontanamento dalle possibilità di “guardarsi dentro” e, quindi, di potersi scoprire in una luce nuova e diversa anche negli occhi e nello sguardo di chi ci sta davanti. E tale distanza, in certi casi, ha assunto l’*habitus* di un sempre più marcato rifiuto a colmarla. Riflettere criticamente su sé stessi e sulla realtà che ci circonda, cercando e desiderando l’incontro con l’altro, sembra richiedere ancora più fatica e responsabilità di prima, sembrando a tal punto insostenibile da indurre sempre più spesso a rinunciarvi. Ciò, naturalmente, si è potuto riscontrare a vari livelli del vivere personale e sociale, non ultimo, in quello legato all’apprendimento e allo studio, dunque, alle scuole di ogni ordine e grado con i loro studenti e docenti.

Credo che, oggi più che mai, per rispondere a tale “stato di emergenza” nell’uomo – per cui si corre sempre più il rischio di allontanarsi da sé stessi e dall’altro, diseducandosi alla riflessione critica – il contributo della filosofia risieda proprio nel confermarsi quale buona *maestra* capace d’indicare la strada per “tornare a casa”, a sé stessi, alla parte di noi e del mondo che più ci è familiare e ci assomiglia. Inoltre, essa si mostra come quella fedele *compagna* per la vita³³ che,

²⁶ Cfr. Sola 2003.

²⁷ Cfr. Buber 2019, pp. 114-115

²⁸ Cfr. Modugno 2022, pp. 114 ss.

²⁹ Cfr. *ivi*, pp.120-121.

³⁰ Cfr. Achenbach 2018, p. 76.

³¹ Cfr. *ibid.*

³² Cfr. Prospero 2021, pp. 117 ss.

³³ Cfr. Belvedere 2008, p. 93.

pazientemente, può appunto accompagnare in essa ciascuno che lo desidera, nel tentativo di accorciare ogni distanza, risignificando e rivalorizzando ciò che è “vicino” e “prossimo”, come sempre più autenticamente “nostro” e, per questo, irrinunciabile.

Il tirocinio di ricerca svolto tra ottobre e dicembre 2021 all’interno del Corso di *Pensiero critico e argomentazione* mi ha consentito di sperimentare direttamente come la filosofia – per chi è disposto ad accoglierla nella propria vita³⁴ – possa educare o ri-educare l’uomo – in questo caso, il giovane studente – a una riflessività critica profonda, sincera, che senz’altro può creare non poco “scompiglio” nei pensieri e nel cuore, attraverso il continuo domandare e domandarsi a cui essa, man mano, conduce. Non solo: grazie proprio al generarsi di questo “sovertimento” e profondo mettere in discussione ogni certezza e credenza, essa può coadiuvare ciascuno – mostrandogli la necessità di confrontarsi con il mondo e con gli altri – nel conferire un “giusto” ordine agli accadimenti, alla vita, ai legami e problemi che in essa si creano e s’intrecciano, imparando ad attribuire a essi un senso e un significato rappresentativi di ogni soggettività, ma sempre rinnovabili e mai definiti una volta per tutte.

2. La riflessività nel contesto grupale

Poiché uno degli obiettivi dell’insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* è dare agli studenti la possibilità di fare esperienza diretta della filosofia – quindi del filosofare, del pensare e riflettere criticamente –, coerentemente con l’intento di renderli protagonisti attivi e responsabili del loro percorso e processo di apprendimento,³⁵ le metodologie didattiche utilizzate in esso sono da sempre³⁶ attive e partecipative. Ciò sia perché «lo studio della filosofia non può essere ridotto alla partecipazione alla lezione frontale»,³⁷ correndo il rischio di confinare l’incontro tra essa e lo studente alla mera trasmissione di conoscenze, sia perché tali strategie didattiche consentono di sentirsi davvero coinvolti nell’azione e di sviluppare la capacità di riflettervi *in itinere* ed *ex post*,³⁸ alla luce della personale esperienza che se n’è fatta. A tale riguardo, poiché Mortari sostiene che rivolgere uno «sguardo riflessivo rispetto alla propria esperienza»³⁹ può non essere così semplice essendo essa tale, cioè propria – può infatti accadere di non riuscire a vedere chiaramente la complessità di una situazione o a prendere coscienza della reale e autentica posizione che si assume di fronte a essa – la dimensione grupale può dimostrarsi un valido strumento educativo e formativo a supporto della riflessività.⁴⁰ Per tali ragioni, sia per gli studenti presenti fisicamente in aula, sia per quelli presenti *online*, il *setting* di applicazione della didattica partecipativa è stato abitualmente la dimensione del piccolo gruppo. Il contesto grupale, il quale richiama strettamente il confronto, il porsi in relazione e la collaborazione con i pari⁴¹ – senza i quali è inattuabile –, offre infatti di per sé un contributo prezioso a ciascuno studente, potenzialmente alimentandone la motivazione a riflettere criticamente su sé stesso e sul proprio apprendimento.

La progettazione dell’insegnamento, innanzitutto, ha previsto che tutti gli studenti, di lezione in lezione, venissero suddivisi in piccoli gruppi estemporanei, ovvero “casuali”. Nel caso degli studenti presenti *online*, essi sono stati suddivisi in maniera casuale – in numero variabile a seconda della numerosità – in alcune “stanze virtuali”;⁴² gli studenti presenti in aula sono stati anch’essi organizzati in piccoli gruppi, in base alla disposizione fisica. In entrambe le modalità

³⁴ Cfr. Modugno 2020, pp. 100 ss.

³⁵ Cfr. Modugno 2017, pp. 38-39.

³⁶ Cfr. D’Elia, de Mita, Giordano, Modugno 2019.

³⁷ Ivi, p. 39.

³⁸ Cfr. Mortari 2006, pp. 25 ss.

³⁹ Ivi, pp. 109-110.

⁴⁰ Ivi, pp. 110 ss.

⁴¹ Cfr. Parmigiani 2018, pp. 131 ss.

⁴² Funzione propria della piattaforma *Microsoft Teams*.

didattiche, all'interno dei gruppi si è richiesto agli studenti di svolgere l'analisi teoretica di estratti di alcuni testi di autori della letteratura filosofica classica o contemporanea, brani di narrativa o di film, nonché lo studio di un caso rappresentativo di una situazione possibile di vita quotidiana. In alcuni casi, la consegna ha corrisposto all'elaborazione gruppale della traccia di un testo argomentativo, partendo da una questione assegnata preliminarmente. Tali situazioni hanno previsto spesso – specie nella lettura dei testi – che in un primo tempo ciascuno studente lavorasse individualmente, per poi effettuare l'analisi teoretica insieme ai compagni. A conclusione del lavoro, l'esito di ciascun gruppo è stato riportato in forma anonima, rispettivamente tramite la piattaforma interattiva *Wooclap* o per iscritto su carta. In entrambi i casi, le risposte dei gruppi sono state lette *online* da me e dalla collega tirocinante, in aula dalla docente. Successivamente alla restituzione delle risposte da parte degli studenti, si è chiesto loro se avessero domande, dubbi o perplessità sugli argomenti o il materiale affrontati e se ne è discusso insieme in plenaria. Inoltre, è stato possibile richiedere loro di chiarire o approfondire ciò che avevano elaborato nel tempo a disposizione, a volte suggerendo preventivamente di nominare un portavoce che parlasse per il gruppo. All'interno dei medesimi gruppi estemporanei – quindi diversi in ogni lezione – è stata inoltre sperimentata per due volte la metodologia del *Team Based Learning*.⁴³ Essa è articolata in più fasi: la lettura e lo studio individuali e progressivi del manuale, lo svolgimento – anch'esso individuale – dell'*I-RAT*,⁴⁴ un questionario a scelta multipla su alcuni contenuti dello stesso, il confronto in piccolo gruppo sulle risposte date – ossia il *T-RAT*⁴⁵ –, la formulazione di domande a fini chiarificativi da porre alla docente rispetto a ciò che poteva non essere stato adeguatamente compreso durante lo studio individuale, la restituzione delle risposte a tali domande da parte della docente stessa e la fase conclusiva di *T-APP*,⁴⁶ ossia un esercizio applicativo dei contenuti tematizzati, anch'essa effettuata in piccolo gruppo.

Durante il procedere dell'insegnamento, sono stati costituiti anche alcuni gruppi stabili, definiti "gruppi di studio", secondo due precisi criteri, in modo da renderli equilibrati: il livello di motivazione rispetto allo studio della filosofia – dichiarato da ciascuno studente attraverso la compilazione della *Scheda profilo*,⁴⁷ somministrata all'inizio dell'insegnamento – e l'esito di una *Prova di livello*⁴⁸ proposta anch'essa nel corso della prima lezione. Scopo dei gruppi di studio è stato quello di offrire agli studenti la possibilità di confrontarsi tra pari rispetto ai contenuti dell'insegnamento e di renderlo uno spazio di lavoro collaborativo adeguato, per svolgere eventuali consegne per casa.⁴⁹

Ultimo aspetto della dimensione gruppale che, a mio avviso, è stato davvero molto interessante e significativo per gli studenti riguarda la prima prova *in itinere*, che è consistita in un esercizio di argomentazione orale progettato e realizzato in gruppo. Gli studenti, suddivisi in piccoli gruppi – questa volta organizzandosi e gestendosi autonomamente – hanno elaborato argomentazioni a supporto o a confutazione di una tesi inerente a una questione proposta dalla docente e, in seguito, si sono sperimentati nella discussione che vedeva a confronto un gruppo *pro* e uno

⁴³ Cfr. Lotti 2018.

⁴⁴ *I-RAT* è l'acronimo di *Individual Readiness Assurance Test*, fase propria del *Team Based Learning (TBL)*, che prevede – a seguito dello studio preliminare rispetto al tema da affrontare – lo svolgimento di un test a risposta multipla, atto a verificare le conoscenze acquisite in merito (cfr. Zannini 2015, p.170).

⁴⁵ *T-RAT* sta per *Team Readiness Assurance Test*.

⁴⁶ La *Team Application (T-APP)* è la fase conclusiva del *TBL*, che consiste nell'applicazione operativa delle conoscenze e competenze acquisite nelle fasi precedenti (cfr. *ibid.*). In questa circostanza, è stato richiesto agli studenti di creare e strutturare un breve dialogo tra un relativista e una persona che sostiene la tesi sostenuta in Modugno 2018.

⁴⁷ La *Scheda profilo* è un questionario introduttivo somministrato nella prima lezione, il cui scopo è acquisire alcune informazioni sulle caratteristiche degli studenti, le loro opinioni in rapporto alla formazione filosofica, i loro bisogni formativi specificamente inerenti alla filosofia.

⁴⁸ Essa richiedeva di svolgere l'analisi teoretica di un estratto dal testo *La natura e il futuro della filosofia*, di M. Dummett.

⁴⁹ Ancora una volta, le consegne prevedevano prioritariamente l'analisi teoretica di estratti di brani o momenti di riflessione metacognitiva.

contra. Tale momento cooperativo e collaborativo ha consentito agli studenti di pensare e riflettere criticamente insieme, confrontandosi rispetto alle argomentazioni da presentare entro il tempo prestabilito, incrementando anche un certo senso di reciproca responsabilità rispetto al buon esito della prova. Trattandosi di un'argomentazione orale, per rendere consapevoli anche gli studenti dei criteri di valutazione adottati per costruire il voto finale, è stata restituita loro la *Rubrica di valutazione*⁵⁰ utilizzata dalla docente stessa, alla cui progettazione ed elaborazione abbiamo collaborato sia io che la mia collega.

I momenti di condivisione in plenaria e quelli dedicati alla riflessione metacognitiva – in cui la dimensione relazionale della riflessività critica si è espansa alla comprensione comunicativa di studenti, tirocinanti e docente – sono stati fondamentali e restitutivi di come gli studenti abbiano vissuto il lavoro e il confronto in piccolo gruppo in maniera significativa, educativa e formativa. Loro stessi, infatti, hanno riportato più volte a me e alla collega quanto il non affrontare il percorso da soli abbia contribuito all'acquisizione di maggiore sicurezza, fiducia in sé stessi, coraggio nell'espone e sostenere le proprie idee e posizioni rispetto alle questioni presentate, nonché a riflettervi criticamente e ripensarle anche da prospettive nuove e diverse, ma non per questo meno autentiche, dalle quali prima non sapevano porsi. Un ulteriore dato significativo e coerente con tali riscontri è pervenuto dalla compilazione da parte degli studenti del *Questionario di feedback*, somministrato durante l'ultima lezione dell'insegnamento, tramite cui è emerso che il confronto tra pari – soprattutto quello verificatosi all'interno dei gruppi estemporanei – è stato uno dei fattori maggiormente promotori di apprendimento efficace.⁵¹

Tuttavia, ritengo che – come emerso anche dallo stesso *Questionario* –, sebbene il lavoro in piccolo gruppo sia stato vissuto in maniera piuttosto positiva sia dagli studenti presenti in aula, sia da quelli presenti *online*, l'esperienza non abbia avuto propriamente la stessa efficacia e lo stesso impatto.⁵² Molti dei ragazzi, infatti, hanno esplicitato più volte quanto profondamente abbiano sentito la mancanza di un contatto "fisico", più umano e vicino, sia con i propri colleghi sia con i docenti, e di quanto l'essere e il sentirsi distanti abbiano generato in loro, al contempo, paura e ansia nel provare a colmare quella stessa mancanza. Spesso, ciò li ha portati a rifiutare a priori la possibilità di entrare in relazione con gli altri, sottraendoli al confronto e alla comunicazione di sé con sé e, quindi, di sé con il mondo. Questo prova che, per quanto la DAD possa essere concepita da molti quale modalità didattica sicuramente più "confortevole" e "logisticamente comoda", l'essere umano ha bisogno di mostrare e attestare la propria presenza "concretamente", prima che in qualunque altro modo o "stato di materia".⁵³ Per questo, occorre – a mio avviso – perseverare nella promozione di una concreta e reale «cultura della partecipazione»⁵⁴ alla vita, ponendo ciascuno nelle condizioni di «re-imparare a comunicare»⁵⁵ prima di tutto con sé stessi, in quanto unica via per aprirsi alla possibilità di farlo con chi sta accanto o di fronte.⁵⁶

⁵⁰ La *Rubrica di valutazione* progettata per la prova si articolava nell'esame di quattro competenze – saper prendere posizione, saper argomentare, capacità di esposizione e pertinenza e coerenza dei contenuti – a ciascuna delle quali corrispondeva il raggiungimento di tre possibili livelli: avanzato, medio e base.

⁵¹ All'interno del *Questionario* in oggetto, nella sezione denominata *Fattori di apprendimento e metodologie didattiche*, alla domanda con cui si è richiesto agli studenti d'indicare quali fossero stati – per l'appunto – i fattori più validi per promuovere il loro apprendimento, il 62% ha risposto: *confronto e collaborazione nei gruppi in aula o nelle stanze on-line durante le lezioni*. Ancor più specificamente, il 65,4% ha riconosciuto quali metodologie più efficaci utilizzate durante l'apprendimento *le attività in piccolo gruppo durante le lezioni*. Inoltre, il 64% degli studenti ha individuato quest'ultime quali *metodologie didattiche in cui si sono sentiti più a loro agio*.

⁵² Nel medesimo *Questionario*, all'interno della sezione denominata *Modalità didattiche*, alla domanda in cui si è richiesto agli studenti d'indicare – in base alla propria esperienza delle due modalità didattiche sperimentate – quale fosse stata quella maggiormente promotrice di apprendimento, il 72,2% ha risposto: *essere presente in aula*.

⁵³ Cfr. Denicolai 2015, p. 133.

⁵⁴ Parola 2015, p. 21.

⁵⁵ Modugno 2020, p. 122.

⁵⁶ Cfr. Sciacca 2019, p. 91 ss.

3. Riflessioni conclusive

Dall'esperienza che gli studenti hanno vissuto relativamente alle attività gruppali – le quali hanno richiesto che ciascuno si ponesse nelle condizioni di “filosofare insieme” – emerge quanto la dimensione relazionale della riflessività critica possa rivelarsi fondamentale per quella personale, nonché per favorire un'esperienza di filosofia capace di stimolarne un apprendimento “proficuo” e significativo non solo per il proprio percorso di studi, ma anche per la vita nel suo senso più generale. In primo luogo, infatti, esperire in prima persona occasioni di lavoro e riflessione gruppali, partecipando attivamente alle dinamiche relazionali che vi si possono creare, può dimostrarsi quale opportunità educativa di “guadagno personale in termini di formazione al pensiero riflessivo”.⁵⁷ Ciò in ragione del fatto che, quando il gruppo si trasforma in «comunità riflessiva»,⁵⁸ il singolo che vi prende parte quale “cittadino” non solo non vi si annulla o scompare,⁵⁹ bensì – attraverso le dimensioni del dialogo e del confronto con gli altri – diviene capace di allargare e approfondire progressivamente la sua visione del mondo e di sé stesso, imparando sempre più a interpellarsi e lasciarsi interpellare criticamente rispetto al proprio agire e pensare.⁶⁰ In secondo luogo, educarsi a comprendere come l'entrare in relazione con l'altro sia indispensabile per farlo con sé stessi e il proprio pensiero può dimostrarsi quale “strada maestra” capace di rendere consapevoli che solo attraverso la collaborazione, la cooperazione, il rispetto, la convergenza e l'incontro tra idee, pensieri ed esperienze diverse è possibile “coltivare” e “prendersi cura” della propria e altrui umanità. Ciò sarà pertanto possibile solo sviluppando e rafforzando la propria capacità di resilienza nei confronti dei tentativi d'influenza e condizionamento della società odierna che, spesso, spinge l'uomo a convincersi di potersi bastare da solo.

Attraverso l'acquisizione e la maturazione critica di tale consapevolezza, mi piace pensare che non solo si eviterà agli esseri umani di percepirsi costretti a coabitare un mondo in cui, citando Sciacca, si è talmente isolati e chiusi in sé stessi da non incontrarsi mai o da non riuscire a capirsi;⁶¹ bensì anche e soprattutto ci si educerà a pensare l'altro, nella sua diversità, quale inestimabile ricchezza per noi e per la nostra esistenza, a un *trovarsi* in relazione, che sarà sempre più un *volersi* sinceramente in relazione.

La metacognizione come strumento per promuovere riflessività critica

Agnese Bongioanni

L'esperienza del tirocinio di ricerca, unitamente agli anni di studio universitario e all'attuale momento storico, afflitto dalla pandemia da Covid-19 e dalla tragedia della guerra, ha confermato in me la convinzione dell'importanza di adottare un pensiero critico nell'interpretazione del reale, sia per orientare le mie scelte di studentessa e cittadina, sia come futura professionista nell'ambito educativo. Il tirocinio mi ha inoltre consentito di cogliere sempre di più l'urgenza di

⁵⁷ Cfr. Mortari 2006, p. 51.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Cfr. Parmigiani 2018, pp. 131-133.

⁶⁰ Cfr. Mortari 2006, p.51.

⁶¹ Cfr. Sciacca 2019, 95-96.

orientare le giovani generazioni allo sviluppo di un proprio pensiero critico, spesso carente o assente. Nonostante l'esperienza vissuta con i giovani studenti universitari si sia realizzata in modalità a distanza, ho potuto vedere da vicino il progressivo sviluppo del loro pensiero accompagnandone il percorso di cambiamento formativo, che, avvalendosi di metodologie partecipative, ha reso lo studente protagonista attivo e responsabile del proprio apprendimento.

L'utilizzo della riflessione metacognitiva all'interno dell'insegnamento è risultato uno strumento importante per sollecitare i discenti a riflettere su sé stessi, sul proprio processo di apprendimento, sulle strategie di studio adottate, sulle attività didattiche svolte e sulle proprie difficoltà. Ritengo abbia promosso la generazione di riflessività critica e realizzato un mutamento negli studenti, sia a livello formativo che personale, consentendo loro di acquisire maggiore consapevolezza di sé stessi e degli altri.

1. Il ruolo formativo della metacognizione

L'introduzione nonché l'integrazione di questo strumento all'interno dell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* è dovuta alla consapevolezza del rapporto virtuoso che lega la metacognizione all'apprendimento. Per comprendere questo legame è opportuno approfondire, seppur brevemente, il significato del termine "metacognizione" e la sua importanza in ambito educativo. L'origine dell'approccio metacognitivo si può far risalire alla Grecia classica, alla figura di Socrate, che attraverso il dialogo con i suoi allievi li invita a riflettere e a ricercare la verità dentro sé stessi. Il filosofo ateniese pone al centro della relazione l'interlocutore che attraverso la guida del maestro è condotto alla conoscenza di sé stesso – *gnothi seauton*⁶² – e della verità,⁶³ imparando a prendersi cura di sé – *epimeleia heautou*.⁶⁴

Il termine metacognizione compare tuttavia per la prima volta solamente negli anni Settanta del XX secolo in una pubblicazione dello psicologo dello sviluppo John H. Flavell.⁶⁵ Il costrutto, nato in ambito psicologico, ha visto diversi studiosi teorizzare sulla metacognizione e progressivamente la ricerca ha abbracciato diversi ambiti disciplinari che risultano ancora oggi in via di sviluppo, soprattutto per quanto concerne il rapporto tra metacognizione e apprendimento. La sua evoluzione storica rende "metacognizione" un termine polimorfo che sfugge a un'univoca significazione. Flavell la definisce come la cognizione sulla cognizione – il pensiero sul proprio pensiero – che ha per oggetti di indagine i processi cognitivi quali la comprensione, la memoria e le strategie cognitive.⁶⁶ Inoltre, attribuisce a essa anche il controllo e la gestione dei processi cognitivi impegnati nel raggiungimento di un compito specifico. Cornoldi, studioso di questo assioma, ha il merito di averne studiato le implicazioni nell'apprendimento – focalizzandosi soprattutto, sulle difficoltà legate alle abilità di scrittura, di lettura e di matematica – creando numerosi studi e questionari per rilevare la competenza metacognitiva nei bambini a scuola e incentivarne lo sviluppo. L'autore distingue tra "conoscenza metacognitiva", cioè le idee che si hanno sul proprio funzionamento mentale, e i "processi metacognitivi di controllo", che coordinano i processi cognitivi.⁶⁷ A differenza della conoscenza metacognitiva, che è stabile, il suo controllo e coordinamento dipende da diversi fattori quali la natura del compito, il contesto, il livello di attenzione e la motivazione del soggetto.⁶⁸ Cornoldi studia approfonditamente questi processi ed è convinto che vi sia un intreccio continuo tra i "processi metacognitivi di controllo", la "metaconoscenza" (conoscenza metacognitiva) e gli "stati di metaconoscenza", che indicano le riflessioni

⁶² Cfr. Foucault 2001, pp. 4-21.

⁶³ Kimberly D. Tanner 2012, p. 113.

⁶⁴ Cfr. *ibid.*

⁶⁵ Cfr. Mason 2013, pp. 150-159.

⁶⁶ Ivi, p. 150.

⁶⁷ Cornoldi 1995, p. 17.

⁶⁸ Mason 2013, p. 155.

sul proprio funzionamento mentale.⁶⁹ Quindi la riflessione sul proprio processo cognitivo può portare il soggetto alla scelta di una strategia che ritiene idonea per compiere un determinato compito. In questo modo si evince un legame tra la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la loro orchestrazione, nonché l'influenza di tutto ciò sull'agire umano.

Queste considerazioni, benché non illustrino esaustivamente la complessità della metacognizione, rilevano l'importanza di adottare un approccio metacognitivo in ambito educativo per promuovere la riflessione critica. Proporre allo studente di pensare al proprio processo di apprendimento, stimolandolo a riflettere sui suoi processi cognitivi, oltre a permettere di acquisire una consapevolezza di sé e del proprio "funzionamento" (conoscenza metacognitiva), gli consente di comprendere come monitorare e gestire le sue capacità (processi metacognitivi di controllo), adattandole alla natura del compito e del contesto in cui si trova a operare e a guidare il proprio agire. Il comportamento messo in atto viene così ulteriormente "ripensato" dal soggetto, creando un circolo virtuoso che muove dalla conoscenza delle risorse e strategie da adottare per affrontare il compito fino al monitoraggio delle stesse, arrivando all'esecuzione dell'attività comprensiva di autovalutazione, che conduce a individuare un'ulteriore strategia in caso di insuccesso oppure al mantenimento della stessa se è risultata efficace. Questa attitudine a pensare sulla natura della propria attività cognitiva e comprendere di poterla usare ed estendere è definita da Cornoldi "atteggiamento metacognitivo".⁷⁰

2. La pratica metacognitiva per la riflessione critica

In virtù di questi aspetti nell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* sono state valorizzate le potenzialità della metacognizione, creando le condizioni attraverso le quali generare occasioni per far riflettere gli studenti su sé stessi, sui loro processi di apprendimento, sulle loro risorse personali per affrontare le attività didattiche proposte, sulle loro strategie di studio, sul significato e il valore dell'insegnamento stesso, sulle tematiche affrontate, su ciò che è stato percepito più sfidante e impegnativo, sui *Muddiest Point*⁷¹ (punti di confusione) e sul proprio cambiamento.⁷² Nei momenti di riflessione metacognitiva lo studente ha avuto l'opportunità di fare esperienza del proprio pensiero, di tematizzare e problematizzare le questioni filosofiche affrontate, di riflettere sul proprio modo di concepire il reale ed entrare in contatto con i pensieri dell'altro. In questo modo si è potuto svelare come il significato che si attribuisce al mondo dipende innanzitutto dall'esperienza che il soggetto fa di sé stesso, poiché scoprire e scandagliare nel profondo il proprio essere influenza il proprio modo di agire e relazionarsi.

Attraverso l'accurata progettazione dell'insegnamento, gli studenti hanno avuto l'occasione di fare un'esperienza di filosofia, quindi di "toccare con mano" non solo i costrutti filosofici, ma anche sé stessi, l'alterità e il mondo. Come sostiene Fabbrichesi, filosofare non è altro che «il lavoro di sé su di sé»⁷³ che compie il soggetto, asserzione che testimonia, a mio avviso, come la filosofia sia una pratica che l'uomo contemporaneo è chiamato a riscoprire. È proprio tale pratica che si è cercato di far sperimentare agli studenti, per sollecitare in loro l'importanza del pensiero critico, nella loro formazione e nella loro vita, motivandoli a sviluppare un atteggiamento metacognitivo.

⁶⁹ Cornoldi 1995, p. 69.

⁷⁰ Ivi, p. 46.

⁷¹ Tanner 2012, p. 116.

⁷² I momenti dedicati alla riflessione si sono realizzati attraverso la somministrazione di domande metacognitive, alle quali gli studenti hanno risposto individualmente condividendo la propria opinione o in piccolo gruppo e/o in plenaria. Si sono progettati due momenti metacognitivi per ciascun modulo, posti al termine della lezione, della durata di circa venti minuti ciascuno. La tipologia di domanda e il tempo dedicato alla riflessione è variato in base alle attività previste per la lezione e alla collocazione della stessa nello sviluppo del percorso.

⁷³ Fabbrichesi 2017, p. 29.

Nella prima riflessione metacognitiva⁷⁴ – svolta al termine della prima lezione, dedicata all’analisi teoretica di un testo di Husserl – sono emersi subito degli interventi significativi ed eterogenei sull’importanza del pensiero critico. Gli studenti hanno potuto riflettere su sé stessi, sulle tipologie di risorse utilizzate, esterne o personali, prendendo consapevolezza delle proprie mancanze. A tale proposito è emersa in molti l’assenza di un adeguato percorso filosofico precedente, che non ha fornito agli studenti le conoscenze appropriate utili a svolgere l’attività. Alcuni hanno manifestato la loro insicurezza nell’esprimere la propria opinione, trovando difficile gestire l’ansia nel confronto di gruppo e comprendendo che l’emotività è un fattore importante che può incidere sul proprio apprendimento. Ragionando insieme sull’importanza dell’autoriflessione, è emerso da parte di uno studente che la riflessione sulle risorse rappresenta “una forma di autogoverno e di padronanza di sé”, asserzione che mi pare testimoni come gli studenti avvertano le potenzialità promosse dalle domande metacognitive e dalla riflessione critica.

Durante lo svolgimento dell’insegnamento, gli studenti sono stati stimolati a ripensare alla prima parte del percorso svolto, ragionando su quali potessero essere per loro i punti chiave affrontati. Una studentessa è intervenuta affermando che il cardine delle lezioni svolte per lei era rappresentato “dall’analisi del pensiero”, mentre per uno studente è stato “pensare liberamente”. Tali riflessioni sono indice, a mio avviso, di come essi abbiano compreso l’importanza di sviluppare un pensiero critico.⁷⁵ Riesaminare le lezioni ha portato ad analizzare criticamente le difficoltà affrontate, legate per la maggior parte alla lettura ostica del manuale. A tale proposito, gli studenti hanno richiesto dei consigli sulle strategie di studio da adottare in ambito filosofico. Si è riflettuto insieme su tale richiesta, sottolineando come non esista una strategia univoca per affrontare un testo filosofico, ma come ciascuno, attraverso la riflessione critica su sé stesso e sulle proprie potenzialità, possa trovarne una adatta a sé.

In un successivo momento metacognitivo gli studenti sono stati stimolati a riflettere sui collegamenti tra i due moduli svolti.⁷⁶ Alcuni hanno evidenziato che nonostante le tematiche fossero differenti si percepiva la stessa modalità di svolgimento delle lezioni, che permetteva loro di continuare a esercitarsi e “allenarsi”. In merito a questo aspetto, uno studente ha paragonato il primo modulo a una sorta di “palestra filosofica” che lo ha preparato ad affrontare al meglio i costrutti teoretici delle successive fasi del percorso. Ha riflettuto inoltre sulle tematiche affrontate, evidenziandone le ricadute esistenziali: si è interrogato sul modello di persona che propone la società odierna, sulla problematicità che il soggetto deve adottare nei confronti del reale, sulle influenze sociali che agiscono sull’essere umano e sul concetto di verità, dando vita a un confronto più ampio e critico rispetto a quello svolto durante le attività. Si può intuire che queste idee siano state stimolate sia dalle tematiche trattate a lezione che dalle domande metacognitive, conducendo lo studente a generare ulteriore riflessione critica nei confronti del reale.

Gli interventi degli studenti hanno messo in evidenza l’esistenza di una stretta relazione tra ciò che si pensa e le modalità con cui si accoglie la vita e si entra in essa.⁷⁷ Spesso non si ha la consapevolezza dei valori e delle motivazioni che guidano l’agire, perché non si è avvezzi alla domanda filosofica, che richiede lo sforzo personale di sostare al suo interno. Soprattutto per

⁷⁴ La prima riflessione prevedeva la risposta alle seguenti domande: *Quali risorse personali o esterne ho compreso di possedere per svolgere le attività della lezione di oggi? Di quali risorse personali o esterne ho percepito la mancanza? Che cosa avrei potuto fare diversamente?*

⁷⁵ Al termine delle lezioni del I modulo sono state proposte le seguenti domande: *Quali sono per me i punti chiave del modulo che si conclude oggi? Che cosa vorrei chiarire meglio? Che cosa vorrei approfondire?*

⁷⁶ A metà delle lezioni del II modulo la riflessione è stata stimolata dalle seguenti domande: *Quali collegamenti ho individuato tra le prime lezioni del II modulo e quanto affrontato nel I modulo? Quali intuizioni e idee mi hanno stimolato le prime tre lezioni del II modulo? Su quali punti non sono d’accordo e perché?*

⁷⁷ Nel corso dell’ultima lezione le domande metacognitive sono state le seguenti: *Quali competenze sento di aver acquisito e consolidato maggiormente? Che cosa ho imparato su me stesso come studente con questo insegnamento che penso sia trasferibile in altri contesti di studio o lavoro? Che cosa penso mi resterà del percorso svolto nelle lezioni tra tre anni?*

coloro che svolgono una professione in cui ci si pone al servizio dell'altro è importante fare esperienza di filosofia, in quanto consente di lavorare su sé stessi, edificando la propria umanità per poter aiutare gli altri a fare lo stesso.⁷⁸ Infatti, dalle riflessioni è emerso come il pensiero critico promosso dalla filosofia sia necessario sia per poter svolgere una professione di cura come quella educativa, sia per vivere una vita all'insegna dell'umano. Durante un momento di riflessione metacognitiva uno studente ha affermato che "la professione dell'educatore include il pensare criticamente, necessita di atteggiamento di ascolto e di riguardo nei confronti di ciò che ci circonda ma anche di noi stessi per poter trasformare l'esperienza in competenza": mi sembra che ciò testimoni l'importanza della filosofia nelle professioni di cura.⁷⁹

3. Metacognizione e filosofia: risorse e limiti

Di fronte a quanto delineato è opportuno domandarsi quali possano essere gli esiti formativi, rispetto alla formazione filosofica, dell'utilizzo didattico della metacognizione. Gli interventi degli studenti stimolati dalle domande riflessive hanno costituito una risorsa, sia per monitorare il loro apprendimento, sia per generare ulteriori riflessioni. Ad esempio, diversi studenti hanno manifestato difficoltà nel ragionare sulle attività didattiche e hanno trovato inusuale e sfidante la richiesta di esprimere una posizione personale sulle questioni incontrate. Uno studente ha affermato: "essendo abituati a 'studiare per definizione', è complesso prendere una posizione personale", asserzione che indica la sfida affrontata da molti di loro nel sostenere la propria opinione, poiché ancora poco abituati a pensare sulle nozioni oggetto di studio.⁸⁰ Queste considerazioni segnalano che vi sono ancora molti docenti che inducono gli studenti a ripetere a memoria o che si limitano a chiedere loro di definire concetti, elencare e descrivere, tralasciando di stimolare i propri alunni ad analizzare, collegare e interrogarsi sulle questioni inerenti alle tematiche incontrate.⁸¹ Le riflessioni degli studenti, inoltre, li hanno rivelati poco avvezzi alle metodologie partecipative – che richiedono di "mettersi alla prova" in prima persona – e alla riflessione su sé stessi e sulla realtà. In virtù di queste osservazioni, si rende evidente il bisogno urgente del pensiero critico e l'importanza di educare le nuove generazioni alla riflessione. La metacognizione ha rappresentato un valido strumento per promuoverla, poiché ha permesso agli studenti di prendere consapevolezza delle proprie difficoltà, comprendendo l'importanza del pensiero critico nell'interpretazione di sé stessi e del reale. Spesso essi hanno richiesto di ricevere la "risposta giusta" alle domande metacognitive, indice della scarsa conoscenza della metacognizione stessa e della mancanza di abitudine all'impegno nella riflessione. Ritengo si possa evincere che le sfide incontrate dagli studenti siano sintomo di un'educazione ancora molto legata al perseguimento della *performance*, centrata sul risultato, a cui si può invece sostituire un'educazione orientata alla *padronanza*, che offra occasioni di esperienza critica. Lo sforzo degli studenti è comprensibile in quanto sostare nelle domande, ascoltarsi, confrontarsi e ragionare richiede tutta la dotazione d'essere di cui ciascuno dispone ed è un atto che esige uno sforzo al quale oggi non si è più abituati, a causa delle facilitazioni e semplificazioni tecnologiche.

⁷⁸ Modugno 2020, p. 102.

⁷⁹ Le domande che seguono sono state proposte agli studenti al termine di una lezione in cui l'attività principale è stata l'analisi teoretica di una situazione particolarmente spinosa, tratta dalle prime scene del film di Sidney Lumet *La parola ai giurati: Quali collegamenti ho visto tra l'attività della lezione di oggi e i concetti esplorati nelle lezioni dei moduli precedenti? Che valore hanno questi temi e le attività svolte in rapporto alla professione a cui mi sto preparando?*

⁸⁰ Al termine del II modulo sono state proposte le seguenti domande: *Quali strategie ho usato con successo nell'apprendimento dei contenuti del II modulo? Che cosa ho trovato più sfidante tra i contenuti e le attività proposte? Perché? Che cosa è stato più interessante e coinvolgente tra le esperienze fatte a lezione? Perché?*

⁸¹ Santrock 2017, p. 226.

La riflessione metacognitiva ha d'altra parte presentato limiti analoghi a quelli che sono stati riscontrati nella cosiddetta "didattica integrata", ossia svolta con una parte di alunni in aula e il resto in modalità a distanza, rendendo difficile costruire un quadro unitario dell'intera esperienza e della riflessione metacognitiva stessa. Adottare questa tipologia di didattica è stato inevitabile e non è questa la sede per esporre le difficoltà dell'intera gestione dell'insegnamento, ma è interessante riflettere sulle differenze nei momenti metacognitivi rispetto ai diversi contesti e all'evoluzione del percorso. Per quanto riguarda i differenti luoghi di svolgimento, in aula gli studenti sono apparsi più inibiti, forse per la presenza della docente oppure per il contesto inedito o ancora per il timore di esprimersi di fronte a nuovi compagni di studi. Per questo motivo, in classe la proposta della riflessione metacognitiva è stata modificata quasi subito, passando dalla condivisione orale delle riflessioni alla restituzione scritta individuale e di gruppo in alcune occasioni. All'interno del contesto *online*, benché si siano raccolte buone riflessioni metacognitive, le medesime sono state valutate numericamente modeste in proporzione al numero degli iscritti. Quest'ultimo aspetto ci ha interpellato a lungo ed è uno dei problemi insiti sia all'interno della didattica classica – il fatto che lo studente sia presente non è di per sé garanzia della sua attenzione – sia in modo maggiore in quella *online*.

Da questa esperienza si può concludere che l'uso della didattica integrata, anche per la riflessione metacognitiva, non ha impedito la partecipazione degli studenti, ma certamente non ha permesso di comprendere la loro reale presenza e i bisogni specifici dei singoli, cosa che risulta molto importante se si richiede un coinvolgimento attivo. Nelle ultime riflessioni metacognitive⁸² gli studenti hanno avuto l'occasione di riflettere sulle competenze e abilità apprese, mostrando come ciò che hanno imparato non siano solo le tematiche filosofiche affrontate, ma piuttosto l'apprendere a confrontarsi, ad andare in profondità delle questioni, a relazionarsi, ad approcciarsi in modo inedito al reale, a conoscere il punto di vista dell'altro, a non limitarsi all'apparenza, ma indagare con sguardo critico, a soffermarsi su ciò che c'è dietro alle azioni, a maturare consapevolezza di sé, a ragionare.

È interessante rilevare che nell'attività conclusiva dell'insegnamento si è chiesto agli studenti di scrivere una parola che rappresentasse l'intero insegnamento svolto. La parola digitata il maggior numero di volte è stata "riflessione", indicatore che rileva come il percorso prospettato abbia globalmente raggiunto l'obiettivo. Vi sono state anche una serie di parole, quali scoperta, consapevolezza, dialogo, confronto, impegno e fatica che consentono di evincere che l'insegnamento ha rappresentato un percorso impegnativo, ma che ha portato a nuove scoperte e a una maggiore consapevolezza. Interessanti anche le parole "risveglio" e "nuovo io" che indicano un cambiamento avvenuto nei discenti. Percepirci in mutamento e vedere le trasformazioni avvenute è indice della buona riuscita del percorso progettato, tanto più se si tratta di un insegnamento di filosofia, che dovrebbe sollecitare gli studenti a prendersi cura di sé stessi,⁸³ non nel senso egoistico del termine, ma come trasfigurazione di sé, per continuare a maturare edificando la propria umanità.

⁸² Cfr. nota 76.

⁸³ Cfr. Foucault 2001, pp. 4-21.

La parola che rappresenta meglio per me il percorso compiuto ...



Da queste ultime riflessioni emerse si evince che l'integrazione della metacognizione all'interno dell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* ha permesso agli studenti di sperimentarsi, di compiere un'esperienza interiore che ha consentito loro di monitorare il proprio processo di apprendimento, dimensione fondamentale per la loro vita come futuri professionisti della cura e più in generale come cammino verso la propria piena umanità.

Giunti a questo punto è interessante notare la maturazione del pensiero critico negli studenti, dovuta probabilmente non solo alla riflessione metacognitiva – che certamente ha rappresentato un ottimo supporto – ma anche alle metodologie didattiche, che ne hanno permesso lo sviluppo. Ancora una volta, è proprio dalle riflessioni metacognitive degli studenti che si è potuto notare l'evoluzione delle loro elaborazioni, che con il passare delle lezioni sono diventate sempre più profonde. Ciò che vorrei sostenere è che l'insieme integrato di pratica metacognitiva e attività didattiche attive e partecipative ha guidato ogni studente a interrogarsi su sé stesso, a mettersi in discussione e a riflettere criticamente. Attività quali l'analisi teoretica dei testi filosofici (individuale e di gruppo), il *Team-Based Learning*, la visione di brani di film e la riflessione sugli scenari da essi proposti, la prova di argomentazione orale e l'analisi dei casi hanno stimolato continuamente gli studenti a riflettere e a interrogarsi, trasformando i processi di pensiero e talvolta le posizioni assunte. Si può evincere pertanto che le attività didattiche partecipative e attive hanno supportato la riflessione metacognitiva che è maturata nel tempo, creando un circolo virtuoso tra esperienza e metacognizione. Ritengo che quest'ultima non possa essere assimilata al pensiero critico, ma che sia un valido strumento per promuoverlo. Pensare riflessivamente e produttivamente valutando⁸⁴ gli eventi del reale è l'obiettivo ultimo della metacognizione, che se assunta come una sorta di “stile di pensiero e azione” consente non solo di riflettere su che cosa sta avvenendo, ma anche su come e perché. A tal proposito, una studentessa ha affermato: “ci sta facendo aprire la mente in modo da vedere il mondo e i fatti, della nostra vita e del lavoro, con gli occhi di chi non vede solo ciò che sembra esserci davanti a sé ma ciò che si trova dietro ad ogni azione ed avvenimento”.⁸⁵

Vorrei concludere con una considerazione personale in merito all'importanza dei momenti metacognitivi svolti durante l'insegnamento. Anche per me questa occasione ha rappresentato un'esperienza che mi ha fatto crescere sia a livello formativo che personale. Durante le riflessioni metacognitive ho appreso concretamente come la relazione educativa generi costantemente conoscenza, attraverso un processo continuo che muove dal discente al docente e che non ha mai termine. L'esperienza di ricerca e gli studenti stessi mi hanno messo in discussione e sono stati una fonte generativa di riflessioni che mi hanno portato a scandagliare me stessa, scoprendo in me potenzialità e limiti inediti. La riflessione metacognitiva svolta insieme ha creato un'occasione di esperienza filosofica che mi ha coinvolto in prima persona. Anche la relazione con la collega di tirocinio mi ha permesso di rendere ancora più feconda l'esperienza di

⁸⁴ Cfr. Santrock 2017, pp. 222-226.

⁸⁵ Cfr. nota 78.

apprendimento: grazie al dialogo e al confronto abbiamo contribuito ad accompagnare gli studenti nel loro filosofare, come afferma Fabbrichesi citando Platone, «sull'ardore dell'anima desiderosa di conoscere, che si accende come un fuoco e come un fuoco va alimentata nelle discussioni comuni, vivendo a contatto l'uno con l'altro, imparando a diventare amici non solo del sapere, ma nel sapere».⁸⁶

Riferimenti bibliografici

- Achenbach 2018: Gerd B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Agostino, *Soliloqui*, in *Dialoghi/1*, Città Nuova, Roma 1970.
- Belvedere 2008: Salvatore Belvedere, *La comunicazione filosofica nella pratica dell'insegnamento*, Rubbettino, Catanzaro 2008.
- Bencivenga 2017: Ermanno Bencivenga, *La scomparsa del pensiero. Perché non possiamo rinunciare a ragionare con la nostra testa*, Feltrinelli, Milano 2017.
- Bonaiuti 2020: Giovanni Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma 2020.
- Buber 2019: Martin Buber, *Il problema dell'uomo*, Marietti, Bologna 2019.
- Denicolai 2015: Lorenzo Denicolai, *Conoscenza in progress. Esistere e costruire il sapere all'epoca dell'iperconnessione*, in (ed.) Lorenzo Denicolai, Alberto Parola, *Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento. Le sfide della ricerca mediaeducativa*, Aracne, Roma 2015.
- de Mita 2020: Gabriella de Mita, *Matrice teoretica dei processi di cambiamento formativo*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 21-65.
- Calvani, Trincherò 2020: Antonio Calvani, Roberto Trincherò, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci Faber, Roma 2020.
- Cornoldi 1995: Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- D'Elia, de Mita, Giordano, Modugno 2019: Giovanni D'Elia, Gabriella de Mita, Giovanni Giordano, Alessandra Modugno, *Didattica e filosofia in dialogo per l'università*, in «Comunicazione filosofica», 42, maggio 2019, pp. 28-44.
- De Monticelli 2018: Roberta De Monticelli, *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*, Garzanti, Milano 2018.
- Donati, Maspero 2020: Pierpaolo Donati, Giulio Maspero, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma 2020.
- Dweck 2000: Carol S. Dweck, *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erikson, Trento 2000.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Foucault 2001: Michel Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Giussani 2005: Luigi Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005.
- Guardini 1964: Romano Guardini, *Scritti filosofici*, 2 voll., Fabbri, Milano 1964, vol. II.
- Ianes 1996: Dario Ianes, *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erikson, Trento 1996.
- Tanner 2012: Kimberly D. Tanner, *Promoting Student Metacognition*, in «CBE—Life Sciences Education», Vol. 11, 113–120, Summer 2012.
- Lotti 2018: Antonella Lotti, *Il Team Based Learning*, in Fabrizio Consorti, Anna Dipace, Lukas Lochner, Fedela F. Loperfido, Antonella Lotti, *La didattica per il grande gruppo*, Idelson Gnocchi, Napoli 2018, pp. 57-66.

⁸⁶ Fabbrichesi 2017, p. 24.

- Marconi 2007: Diego Marconi, *Per la verità. Relativismo e filosofia*, Einaudi, Torino 2007.
- Mason 2013: Lucia Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2013.
- MIUR 2017: *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, MIUR ottobre 2017 (<https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza> consultato il 18.03.2022).
- Modugno 2020: Alessandra Modugno, *Filosofia e meta-filosofia: dentro l'esperienza filosofica*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 67-143.
- Modugno 2018: Alessandra Modugno, *Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, Carocci, Roma 2018.
- Modugno 2017: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017.
- Modugno 2014: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.
- Modugno, Premoli 2022: Alessandra Modugno, Paola Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*, Franco Angeli, Milano 2022.
- Mortari 2015: Luigina Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari 2006: Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2006.
- Parmigiani 2018: Davide Parmigiani, *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Parola 2015: Alberto Parola, *Linguaggi dell'apprendimento e ricerca mediaeducativa*, in (ed.) Lorenzo Denicolai, Alberto Parola, *Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento. Le sfide della ricerca mediaeducativa*, Aracne, Roma 2015.
- Platone, *Repubblica*, in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano 1994.
- Raschini 2020: Maria Adelaide Raschini, *Concretezza e astrazione*, Marsilio, Venezia 2000.
- Santrock 2017: John W. Santrock, *Psicologia dello sviluppo*, Mc Graw Hill Education, Milano 2017.
- Sciacca 2019: Michele Federico Sciacca, *L'interiorità oggettiva*, Marsilio, Venezia 2019.
- Sciacca 1973: Michele Federico Sciacca, *Ontologia triadica e trinitaria*, Marzorati, Milano 1973.
- Sciacca 1972: Michele Federico Sciacca, *L'oscuramento dell'intelligenza*, Marzorati, Milano 1972.
- Sola 2003: Giancarla Sola, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2003.
- Tommaso d'Aquino 2005: Tommaso d'Aquino, *Sulla verità*, Bompiani, Milano 2005.
- Zannini 2015: Lucia Zannini, *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura. Modelli, strumenti, narrazioni*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.