

Filoso-fare nell'epoca della pandemia: attualità e nuove sfide per la Philosophy for Children

Philosophizing in the age of pandemic: Topicality and new challenges for Philosophy for Children

Lucia Dinacci*

Riassunto

A partire dalle sfide e dalle criticità di fronte alle quali ci ha posto la situazione pandemica da Covid-19, in quest'articolo si esplorano le possibilità che il Curriculum della Philosophy for Children, attraverso lo specifico dispositivo educativo della Comunità di Ricerca Filosofica, potrebbe offrire non solo a livello didattico, ma anche a livello comunitario. La proposta della Philosophy for Children, che si esplicita nella pratica dialogica del filoso-fare, potrebbe permettere di riorganizzare l'esperienza pandemica in un nuovo orizzonte di senso e significato, recuperando, nel contesto di questa "nuova normalità" in cui alla riflessività si è sostituita un'azione di tipo emergenziale, una prospettiva orientata al valore e alla cura dell'altro. Inoltre si sottolinea l'importanza della dimensione latente della *communitas*, in quanto condizione originaria e presupposto trascendentale della nostra esistenza, facendola "dialogare" con la Comunità di Ricerca Filosofica, considerata come modello ideale verso cui tutte le comunità dovrebbero tendere.

Parole chiave: Philosophy for Children, comunità, Comunità di Ricerca Filosofica, significato, riflessività

Abstract

Starting from the challenges and critical issues that the pandemic situation from Covid-19 has placed before us, in this article we explore the possibilities that the Philosophy for Children Curriculum, through the specific educational device of the Community of Philosophical Inquiry, could offer not only at the didactic level, but also at the community level. The proposal of Philosophy for Children, which is expressed in the dialogical practice of philosophizing, could allow us to reorganize the pandemic experience in a new horizon of meaning and significance, recovering, in the context of this "new normality" in which reflexivity has been replaced by an emergency type of action, a perspective oriented to the value and care of the other. In addition, we emphasize the

* Università degli Studi di Napoli Federico II. E-mail: dinacci.lucia@gmail.com.

Doi: 10.3280/ess1-2021oa11803

importance of the latent dimension of *communitas*, as an original condition and transcendental presupposition of our existence, making it “dialogue” with the Community of Philosophical Inquiry, considered as an ideal model towards which all communities should strive.

Key words: Philosophy for Children, community, Community of Philosophical Inquiry, meaning, reflexivity

Sottomesso: 01/05/2021; accettato: 20/05/2021

Pubblicato online: 28/06/2021

1. Introduzione

Quali sono le sfide che ci sottopone la nuova “normalità” in cui siamo calati, da quando la pandemia da Covid-19 ci ha travolti tutti, a più livelli e in molti aspetti della nostra esistenza? Ci siamo ritrovati improvvisamente separati dai luoghi che frequentavamo nella quotidianità, dovendoci rapidamente abituare ad un nuovo modo di abitare il mondo (Galimberti, 1983), che ha profondamente modificato la conoscenza che abbiamo di questo e di noi stessi, se consideriamo che ciò che sappiamo su di noi e sull’ambiente che abitiamo dipende in larga parte dalle nostre possibilità di agire nella realtà. Il nostro senso di sicurezza personale è stato minato nelle fondamenta, i nostri spazi si sono svuotati, il nostro corpo è stato oggetto di osservazione e di discussione in tutte le sue manifestazioni, dal tossire al respirare (Greenhalgh *et al.*, 2020). Nei giorni dell’emergenza, il focus di tutta l’attenzione è stato spostato sul servizio sanitario nazionale, nel difficile tentativo di voler definire in modo univoco che cosa renda sicuri, in un’escalation che ci ha visti sempre più lontani ed incerti, anche in ragione de fatto che il senso di (in)sicurezza è un elemento sempre insito nell’esperienza individuale e della relazione fra il soggetto e il suo ambiente, ed ha radicamenti profondi nella cultura, nelle contingenze del cotesto, nella storia (González Díez e Vargas, 2014). L’utilizzo delle ICT, in quanto strumenti di condivisione e di apprendimento collaborativo online, se da un lato ha il vantaggio di rendere possibile il liberarsi dai vincoli di luogo e di tempo insiti nella didattica “in presenza” (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2017), dall’altro rappresenta un cambiamento profondo della relazionalità che deriva dal condividere lo stesso spazio/tempo e la stessa “trama” in cui la comunicazione si fa luogo (Arsena, 2020), facendo paventare il rischio di rendere l’apprendimento sempre meno incarnato e del tutto virtualizzato, laddove la DaD, come

già sottolineato altrove (Sarsini, 2020), provocherebbe un senso di isolamento, un maggiore affaticamento cognitivo, passività e dipendenza digitale. Interrogarsi, prima ancora che sulle possibilità della didattica a distanza, su cosa *significhi* educare e fare scuola a distanza, richiama e rivitalizza la complessità del fare scuola (Guerra, 2020), spingendo, forse anche un po' provocatoriamente, ad interrogarsi e problematizzare cosa renda autentica ogni esperienza scolastica. Probabilmente, la problematicità e le molte criticità che sono emerse durante e dopo un anno di didattica a distanza (cfr SIRD, 2020) sono insite nella natura emergenziale che la situazione pandemica di Covid-19 ha imposto, avendo notevoli ripercussioni, non solo a livello sanitario ed economico ma anche sul piano sociale e con un inevitabile e significativo impatto sul sistema d'istruzione e formazione. I sistemi educativi sono stati chiamati a trovare una soluzione senza poter praticare alcun tipo di riflessività, necessitati dall'esigenza di agire, e di farlo subito, senza interrogarsi sulla complessità e sulla densità di significati che caratterizza la qualità dell'esperienza educativa, nella sua irriducibilità a un fatto, a mera esperienza o cosa (Demetrio, 1994) avendo invece i caratteri di "astrazione e rappresentazione di tante cose insieme" (*ibidem*), che trova il suo fondamento sul pensare per costellazioni e correlazioni di concetti (Morin, 1993). In questo quadro, vedremo come il Curriculum della Philosophy for Children (P4C), ideato da Matthew Lipman e sviluppato con alcuni collaboratori (prima tra tutte, Ann Margaret Sharp) negli Stati Uniti degli anni '70, possa rappresentare, nella situazione d'emergenza da Covid-19 che ci ha visto tutti coinvolti, una delle risorse con cui poter non solo continuare ad agire esercitando una professionalità riflessiva (Schön, 1983), ma anche poter riprendere a guardare il mondo con una prospettiva orientata al valore.

2. Perché abbiamo (ancora) bisogno della Philosophy for Children

*«(...) ma soprattutto la meraviglia di fronte al mondo
ed il pensare quotidiano informale
sono gli ingredienti che servono
per realizzare questo intervento educativo,
finalizzato alla formazione di esseri ragionevoli,
ancor più che sapienti»
(Santi, 2006, pp.85-86)*

L'attualità della proposta educativa di Lipman risiede innanzitutto nei presupposti epistemologici che videro l'allora Professore di logica della Columbia University interrogarsi sull'efficacia insita nella metodologia didattica con cui venivano proposti gli insegnamenti ai suoi studenti. Aveva riscontrato che per

la maggioranza di questi, la logica appariva come una materia per lo più complicata e ostica. Nella maggioranza dei casi, ciò dipendeva non soltanto dalla scarsità del livello dei prerequisiti essenziali per l'approccio agli studi filosofici accademici, come capacità argomentative, critiche o euristiche, ma anche e soprattutto dalla mancanza di quelle capacità trasversali, fondamentali per la buona riuscita di ogni processo di formazione individuale. La cura per lo sviluppo e l'apprendimento di un tipo di pensiero critico e riflessivo aveva trovato poco spazio nei curricula di quegli studenti; nessuno di loro aveva avuto precedenti occasioni di contatto con una disciplina complessa come la filosofia, prima di intraprendere il percorso di studi universitario, poiché in America nemmeno i programmi di scuola superiore ne prevedevano l'insegnamento. Dunque, sembrava necessario ripartire dalle basi, sviluppando un curriculum che stimolasse il prima possibile, già dal livello della scuola elementare, la ricerca della conoscenza, il pensiero critico e creativo, il confronto con visioni del mondo differenti. Bisognava quindi costruire degli strumenti e dei materiali che stimolassero all'apertura filosofica dell'esperienza, inducendo al dubbio, alla domanda e alla ricerca dei presupposti di ciò che di solito era assunto per scontato, entrando in una dimensione euristica. Da qui, l'idea di costruire dei racconti dialogici, privilegiando la forma narrativa, per costruire le basi di un'esperienza educativa che coinvolgesse il pensiero di tutti, attraverso un contesto comunicativo basato sulla discussione, il pensiero argomentativo, il dialogo. Contestualmente, era necessario ripensare la classe, come contesto di apprendimento privilegiato, trasformandola in comunità riflessiva – una Comunità di Ricerca Filosofica, laddove per ricerca Lipman intendeva «perseveranza nell'esplorazione auto-correttiva di questioni ritenute importanti e problematiche» (Lipman, 1988, p. 19). In questo approccio, di chiara matrice pragmatista, riecheggia la considerazione deweyana dell'educazione come un processo di ricostruzione e ri-organizzazione dell'esperienza che aggiunge nuovo significato all'esperienza (Dewey, 1944), traducendosi nell'impegno a evitare l'incrostamento delle abitudini in virtù di una coltivazione del pensiero riflessivo, che ha nell'indagine il suo modello e la sua ragione (Dewey, 1933). Nell'epoca della digitalizzazione e della didattica a distanza, in cui la riflessività ha lasciato il posto all'agire emergenziale, la Comunità di Ricerca Filosofica, in quanto specifico dispositivo educativo proposto dal Curriculum della Philosophy for Children, può rappresentare l'occasione per dirigerci, di nuovo, verso uno sforzo di pensiero e di riflessione, non come esorcismo delle paure che ci pervadono dallo scorso marzo 2020, né tantomeno come sterile speculazione fine a sé stessa, ma come rinnovata opportunità di inserire in una cornice di senso l'evento da cui siamo stati travolti, ri-visitando al contempo il senso delle nostre esistenze, re-incorniciandole in una dimensione non solo biologico-organica, ma nella loro qualità esistenziale (Galimberti, 1983). Questo intervento

educativo si propone di riconsiderare i presupposti con cui viviamo e agiamo nella realtà, risignificando e risvegliando «la meraviglia di fronte al mondo ed il pensare quotidiano informale» (Santi, 2006, p. 85), potendo rappresentare, per la situazione pandemica in cui sostiamo, un'auspicabile ri-apertura delle coscienze, delle relazioni e dei valori, che sembra stino andando nella direzione di una prevaricante medicalizzazione delle nostre esistenze.

3 Alla Ricerca del Significato

*«Quando sentiamo la parola “filosofia”, ci vengono in mente diverse cose:
l'amore per la saggezza, oppure dovremmo dire la saggezza dell'amore, della
critica, della riflessione, dell'analisi, della ricerca di significati, del dialogo
ed una maggior capacità di giudizio.
Dovremmo chiederci però di quale tipo di saggezza
si occupa la filosofia.
È unicamente la saggezza presente in noi quando ragioniamo,
oppure è anche il processo di indagine che mettiamo in atto
con il corpo, il cuore e l'anima?»
(Sharp, 2005, p. 29)*

Interrogarsi sì, ma su quali questioni? Abbiamo già accennato alla natura non teoretica né dogmatica dell'indagine proposta all'interno del dispositivo della Comunità di Ricerca Filosofica. Far filosofia, o filoso-fare, non è una tecnica logico-formale con cui si cerca di spiegare il mondo indagando ciò che ha già in principio una risposta, ma è, piuttosto, una metodologia che interpella ciò che ci riguarda nella forma del domandare, ossia ciò che ci pone o ci fa porre profondamente in questione.

Potremmo dire dunque, riprendendo e facendo nostra la definizione che Lipman e Sharp fornirono di filosofia come «thinking well about things that matter» (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1980, p. 25), che l'indagine filosofica si rivolge e ci rivolge verso la sfera del significato, interrogando le *cose che per noi contano*, non problematiche che presuppongono delle soluzioni, ma problemi che interrogano e siano rilevanti per il soggetto, che lo implicano personalmente mettendo in discussione le sue credenze, le narrazioni, i valori, che costituiscono le impalcature su cui si sorregge la trama dell'esistenza individuale e collettiva. In questo lungo periodo circoscritto dalla pandemia, i molti mutamenti e le restrizioni che hanno coinvolto le nostre abitudini non possono non aver avuto degli effetti anche sulla natura dell'intreccio che lega l'esperienza corporea ai processi cognitivi e ai contesti di vita (Striano, 2015), che risulta essere ciò che guida anche i processi educativi, sociali e relazionali (Contini,

1992) e che risponde al variare della qualità del nostro legame con l'ambiente circostante. Parimenti, il venir meno della nostra presenza e delle nostre possibilità di movimento nello spazio modifica la nostra rappresentazione della realtà, che a sua volta si riflette nel modo in cui agiamo e ci muoviamo nell'ambiente attraverso azioni esplorative (Neisser, 1976). Queste, e molte altre questioni, su cui forse ancora non stiamo riflettendo, dovranno trovare spazi e luoghi dove poter, almeno, essere poste in essere. Come anche: quali potrebbero essere i risvolti identitari della "nuova normalità", se consideriamo la natura *incarnata* della mente (Damasio, 2003), in ragione del fatto che essa non è separabile dal pensare, dal sentire e dall'agire del corpo, e che a sua volta il corpo risulta essere il punto di partenza nel processo di sviluppo della cognizione e dell'identità di ciascun soggetto?

La Comunità di Ricerca Filosofica, come dispositivo educativo specifico della Philosophy for Children, potrebbe rappresentare lo strumento per ritornare ad esercitare un pensiero che riflette su se stesso, costituendo un setting in cui il *pensar bene* trova dei presupposti strutturalmente garantiti dalla pratica del pensiero riflessivo, dal rigore argomentativo, dalla cogenza logica, dalla strutturazione del dialogo che non deve mai scadere in conversazione, senza al contempo diventare un esercizio del pensiero che alleni meramente abilità critiche, poiché vengono interrogate "le cose che contano", cioè ciò che è cruciale e che costituisce la vera sostanza dell'esistenza. L'indagine che Lipman e Sharp avevano in mente, e che qui riproponiamo, ritrova le sue radici epistemologiche, potremmo dire la sua paternità, nell'esame della vita al modo inteso da Socrate, che egli stesso praticava nelle vie di Atene, intrattenendosi in dialoghi con dei veri e propri gruppi di proseliti, che oggi potremmo considerare come i precursori della Comunità di Ricerca Filosofica. La figura di Socrate, per il quale « la filosofia non era né un'acquisizione, né una professione, ma un modo di vivere» (Lipman, 1988, p. 12) costituisce il nostro esempio e modello di riferimento nel far filosofia, partendo e focalizzandoci soprattutto sull'infanzia, considerata non come una fase di errore epistemologico e di mancanza (Piaget, 1964), ma come una fase di costruzione attiva in continuo dialogo con il contesto di apprendimento, in cui non ci sono distanze da colmare per raggiungere un pensiero di tipo "adulto" o adeguato. Se, come abbiamo precedentemente detto, l'indagine filosofica si rivolge alla sfera del significato, i bambini, che come notano Lipman ed i suoi collaboratori, sono "affamati" di significato (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1980), sono i principali protagonisti di questa proposta educativa, soprattutto nelle particolari condizioni storico-sociali in cui ci siamo improvvisamente trovati dallo scorso marzo, paralizzati di fronte ad un evento che appare fuori dall'orizzonte di senso quotidiano, negli adulti quanto nei bambini. Spesso gli adulti, sia nelle famiglie che nei contesti formativi, non parlano con i bambini di esperienze dolorose, come seguendo un dogma pedagogico del

nostro tempo che impone il silenzio (Gramigna, Poletti, 2020), pensando in questo modo di preservarne l'innocenza e la felicità, senza considerare invece che questo oscuramento del "male" possa essere una delle cause del disorientamento emotivo di cui molti giovani sembrano soffrire oggi. Un malessere emotivo che spesso, come riscontrato da Goleman (1996) si traduce in difficoltà di autocontrollo, nei disturbi del comportamento, nell'aumento del bullismo, ed anche in un notevole aumento dei problemi relazionali (Buenasayag, Shmit, 2004). Perseverare in questa negazione potrebbe rappresentare, sia per i bambini che per gli adulti, un'ulteriore difficoltà nel processo di comprensione, descrizione e verbalizzazione del sentimento di paura generato dalla pandemia in corso. Poter sperimentare i sentimenti, di paura o di altro genere, all'interno della conversazione e del dialogo generato nel contesto relazionalmente protetto e non giudicante che la Comunità di Ricerca Filosofica rappresenta, potrebbe essere un'occasione per favorire il riconoscimento delle emozioni, imparando a controllare le proprie e a riconoscere quelle degli altri, costruendo la base "empatica" per lo sviluppo di una buona competenza relazionale (Schaffer, 1998).

4. Perché abbiamo (ancora) bisogno della Comunità

*«C'è il noto effetto di onde concentriche che si allargano,
come quando si getta una pietra nello stagno:
comunità sempre più ampie,
sempre più comprensive vengono formandosi,
e ciascuna comunità consiste di individui
impegnati nell'esplorazione auto correttiva e nella creatività.»*
(Lipman, 1988, p. 19)

Da quando la pandemia ha travolto il nostro modo di abitare il mondo (Galimberti, 1983), il distanziamento sociale è diventato la nuova struttura che regola, gestisce e ordina la nostra dimensione relazionale, con tutti gli impoverimenti che ne derivano e che ciascuno di noi personalmente ha sperimentato. Il tessuto connettivo della nostra dimensione comunitaria sta subendo delle rapide ridefinizioni secondo i valori di una nuova narrazione, quella che ci vede proiettati nella direzione di una prevaricante medicalizzazione, tracciando dei perimetri inediti per qualità e dimensioni e rafforzando l'idea che conoscenza biomedica coincida con il sapere "ufficiale" sul corpo, "isolato" dal suo contesto culturale, (Farmer, 2003; Pizza, 2015; Quaranta, 2006; Taussig, 1980). Il risultato di questo processo si è configurato come un'espulsione dell'uomo dalla sua intelaiatura relazionale e simbolica (Orefice, 2017), che ha generato un "buco

antropologico” a causa del quale facciamo fatica a comprendere l’Altro, perché abbiamo perso il senso delle rappresentazioni sociali e culturali attraverso cui ciascun soggetto agisce sul mondo, e viceversa. La comunità, sempre esistente pur in maniera latente, si è dovuta confrontare con la nuova retorica dell’*immunità* (Barberis, 2020), che pur essendo una dimensione necessaria per la conservazione della vita, può rivelarsi una struttura inviolabile che si impone e muta il senso stesso della nostra esistenza, ravvisabile in quell’apertura originaria, che è rappresentata dal nostro corpo a livello individuale (Galimberti, 1983), dalla *communitas* a livello sociale. La comunità, come scrive Esposito (2008), ci è necessaria perché «è il luogo stesso – o, meglio, il presupposto trascendentale – della nostra esistenza, visto che da sempre esistiamo in comune» (Esposito, 2018, p. 31), rappresentando quindi la nostra condizione originaria che non possiamo permetterci di perdere, e che comprende tutte le varie forme di gruppi sociali che hanno un legame dato dalla prossimità geografica o relazionale. Le comunità sono i luoghi dove si generano e si ridiscutono i contenuti simbolici e le narrazioni, e dove si trovano delle strategie per abitare il cambiamento, sviluppando quella che Lanzara (1993) definiva “capacità negativa”, ovvero quell’attitudine di sostare nell’incertezza senza farsi sopraffare dall’assenza o dalla perdita di senso. La dimensione della comunità ci riporta al Curriculum della Philosophy for Children, non per un salto associativo, ma per una contiguità semantica, di logica e di senso. La Comunità di Ricerca Filosofica, quanto forma di vita democratica basata sull’esercizio consapevole dell’ascolto attivo ed empatico, del decentramento cognitivo, della negoziazione delle credenze, del dialogare con il pensiero altrui, dell’analizzare le conseguenze dei propri ragionamenti e delle proprie azioni, potrebbe essere vista sia come un invito a praticare un ritorno alla dimensione comunitaria, sia come un auspicabile *prototipo* a cui potrebbero riferirsi tutte le comunità, facendo della pratica filosofica un modo di vivere democratico e riflessivo. Ciò che viene esercitato, e che contemporaneamente rappresenta il presupposto fondativo perché si sviluppi una Comunità di Ricerca Filosofica, è il pensiero complesso, in cui coesistono e si corrispondono tre dimensioni, quella critica, quella creativa e quella definita *caring o pensiero orientato al valore*, che in questo contesto risulta particolarmente rilevante. Infatti, aver cura significa «focalizzarsi su ciò che rispettiamo, apprezzarne il pregio e dar valore al suo valore» (Lipman, 2003, p. 262) ma anche dar valore agli altri, pre-occuparsi per loro e della loro possibilità di esprimersi. Il pensiero *caring* ci spinge a rivolgere il nostro sguardo verso l’altro, ed è parte essenziale del nostro essere, di ciò che ci rende umani (Morehouse, 2018). Perdere la nostra dimensione comunitaria, smettere di curarsi degli altri equivale, secondo il pensiero di Margaret Sharp (Sharp, 2004), a perdere il proprio senso di sé, ed è per questo che, all’interno della Comunità di Ricerca Filosofica, coltivare il pensiero *caring* rappresenta

sia uno scopo che un metodo (*ibidem*). La pratica dell'indagine comune aiuta nella creazione di *persone caring*, persone orientate al valore, di sé e dell'altro. Per questo, e per molti altri motivi, è auspicabile tornare a guardare alla realtà recuperando la sua dimensione di *communitas* che, se pur invisibile, risulta fondata del senso della nostra esistenza.

Riferimenti bibliografici

- Arsena A. (2020). Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee. *Formazione e Insegnamento*, 3: 12-23. DOI: 10.7346/-fei-XVIII-03-20_01.
- Barberis D. (2020). Comunità e Immunità al tempo del Covid-19. Riflessioni tra antropologia e scienze dell'educazione. *Illuminazioni*, 54: 25-47.
- Benasayag M., Shmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bonaiuti G., Calvani G. & Ranieri M. (2017). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei di-positivi formativi*. Roma: Carocci.
- Contini M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Esposito R. (2018). *Termini della politica*. Milano/Udine: Mimesis.
- De Martino E. (2019). *La fine del mondo: contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Demetrio D. (1996). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey J. (1940). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Farmer P. (2003). *Pathologies of Power. Health, Human Rights, and the New War on the Poor*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Galimberti U. (1987). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli Ed.
- González Díez J., Vargas A.C. (2014). (In)sicurezze. Un percorso fra antropologia, sociologia e studi politici. In: González Díez J., Pratesi S., Vargas A.C., a cura di, *(In)sicurezze: sguardi sul mondo neo-liberale fra antropologia, sociologia e studi politici*, pp. 11-38, Aprilia: Novalogos
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Greenhalgh T, Koh GCH and Car J (2020). Covid-19: A remote assessment in primary care. *British Medical Journal*, 368: 1-5. DOI: 10.1136/bmj.m1182.
- Guerra M., (2020). Una scuola autentica in un mondo virtuale. *MeTis*, 10(1): 197-209. DOI: 10.30557/MT00119.
- Lanzara G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli d'intervento nelle organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

- Lipman M. (1988). Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini. In: Cosentino A., a cura di, *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, pp. 11-27, Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. New Jersey: Cambridge University Press.
- Morehouse R. (2018). Caring Thinking, Education of the Emotions, and the Community of Inquiry: A Psychological Perspective. In: Laverty M., Gregory M., a cura di, *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Philosophy, Childhood and Education*. London and New York: Routledge.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Neisser U. (1976). *Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive and Psychology*. San Francisco. WH: Freeman & Co (trad. it.: *Conoscenza e realtà*, Bologna: il Mulino, 1981).
- Orefice C. (2017). Unicità e pluralità dell'essere corporeo. Educare alle differenze. In: Cunti A., a cura di, *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, pp. 59-70, Milano: FrancoAngeli.
- Piaget J., (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Pizza G. (2015). *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carrocci.
- Quaranta I., a cura di (2006). *Antropologia medica. I testi fondamentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Napoli: Liguori.
- Sarsini D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla Formazione/OpenJournal of Education*, 23(1): 9-12. DOI: 10.13128/ssf-11826.
- Schaffer H. R. (1988). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D., A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Roma: Dedalo.
- Sharp A.M. (2004). The Other Dimension of Caring Thinking. *Journal of Philosophy in Schools*. 12(1): 15-21.
- Sharp A. M. (2005). Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore. In: Santi M., a cura di, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, pp. 29-42, Napoli: Liguori.
- SIRD (2020). Conferenza stampa SIRD del 22 luglio 2020: presentazione della ricerca nazionale SIRD. <https://www.youtube.com/watch?v=VnH4-q1bih0> (vers. 22.07.2020).
- Striano M. (2015). Embodiment. In: Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, pp. 91-95. Milano: FrancoAngeli.
- Taussig M.T. (1980). Reification and the Consciousness of the Patient. *Social Science and Medicine*, 14b(1): 3-13. DOI: 10.1016/0160-7987(80)90035-6.