
Insegnare pensieri o insegnare a pensare?

Praticare la disputa regolamentata

Imparting Knowledge or Cultivating Thinking?

Engaging in Structured Argumentation

Massimo Nardi*

Il testo segnala le urgenze della scuola odierna: il declino di un sapere attivo, problematico ed esplorativo. Tuttavia, non basta individuare i problemi, occorre proporre pratiche didattiche che riattivino la capacità di pensiero critico, necessario in ogni tempo, ma in modo ancora più urgente nella società e nella cultura permeate da intelligenza artificiale e digitalizzazione. Il pensiero è una realtà plurale grazie alle sue dimensioni originarie: estetico-narrativa, logico-scientifica e critico-speculativa; pensare criticamente significa anche attivare precisi processi: sorprendersi, accogliere, domandare, valutare e argomentare. In questa prospettiva, la disputa regolamentata *Age Contra* diventa uno strumento formativo decisivo: attraverso la fase euristica e quella performativa, essa insegna a ricercare, costruire e confrontare ragioni, contrastando conformismi e favorendo la crescita etica, civile e culturale di studenti e docenti.

*The text emphasizes the pressing challenges of contemporary education, marked by the decline of active, critical, and exploratory learning. Diagnosing these issues is not enough; it is essential to develop teaching practices that reactivate critical thinking, a skill vital in any era but even more crucial today in a culture shaped by digitalization and artificial intelligence. Thought is inherently plural, encompassing three fundamental dimensions: aesthetic-narrative, logical-scientific, and critical-speculative. Cultivating critical thinking also involves exercising key processes: being surprised, remaining open, questioning, evaluating, and arguing. In this context, the regulated debate *Age Contra* plays a decisive educational role: through its heuristic and performative phases, it trains participants to research, construct, and challenge ideas, countering conformity and promoting the ethical, civic, and cultural growth of both students and teachers.*

Keywords: Pensiero critico, Educare a pensare, Insegnamento-apprendimento, Disputare.

* Massimo Nardi, formatore, già docente di Filosofia e Scienze Umane nei Licei Statali.

L'interrogativo dà corpo a inquietudini e urgenze che l'osservatore attento del panorama formativo contemporaneo scolastico può cogliere con buona immediatezza. Tuttavia, dopo la presa di coscienza, decisivo è sviluppare pratiche didattiche in grado di (ri)abilitare negli studenti l'esercizio del pensiero critico di cui si avverte una pressante impellenza in ogni ambito disciplinare. Si tratta, a ben vedere, dello stesso cammino da intraprendere anche per cercare risposte alle sfide che digitalizzazione e intelligenza artificiale pongono all'educazione e all'istruzione di giovani e adulti.

Anche se l'interlocutore della sfida attuale – la rivoluzione digitale e algoritmica – è un inedito storico, il passato documenta come l'istanza critica, e la ricerca di un sapere pensato, elaborato e originale, siano stati fenomeni ricorrenti. Un'urgenza avvertita, per esempio, in due contesti storici molto diversi tra loro e rispetto alla nostra attualità.

E i maestri si impegnano perché siano percepiti e tenuti a mente i loro pensieri, anziché le discipline che pensano di trasmettere parlando? E chi è così sciocamente curioso da mandare a scuola suo figlio per imparare quello che pensa il maestro? Piuttosto, quando hanno spiegato con le parole tutte queste discipline che si impegnano ad insegnare, compresa quella della virtù e della sapienza, allora i cosiddetti discepoli considerano dentro di sé se sono state dette cose vere, guardando alla verità interiore, per quanto è possibile alle loro forze. È allora che imparano [...]¹.

La crisi dell'impero romano ebbe chiaro riverbero nella crisi delle istituzioni scolastiche e nell'impoverimento dei processi di insegnamento e apprendimento, che presentavano una ridottissima originalità, una trasmissione meccanica della tradizione, una scarsa cura per la ricerca della verità in cui il giovane allievo avesse un ruolo attivo e la responsabilità di contribuire, con il personale impegno, alla ricerca del vero nella tradizione e nelle novità dei propri tempi.

A quattordici secoli dalle riflessioni proposte da Agostino d'Ippona, le criticità dello scenario formativo sembrano non presentare, nella sostanza, tratti sostanzialmente diversi.

Ogni insegnamento rivolto alla gioventù ha in sé questo inconveniente: si è costretti a precorrere gli anni con il modo di pensare e, senza attendere la maturità della ragione, a fornire conoscenze che, secondo l'ordine naturale, potrebbero essere afferrate soltanto da una ragione esperta ed esercitata. [...] In breve [lo studente] non deve imparare dei *pensieri*, ma a *pensare*, non lo si deve *portare* ma *guidare*, se si vuole che in seguito sia capace di *camminare* da solo. [...] Il giovane diplomato ha preso l'abitudi-

ne ad *imparare* e a maggior ragione penserà che ora *imparerà la filosofia*, cosa impossibile perché adesso deve *imparare a filosofare*².

Guidare la formazione del giovane, non sostituirsi al suo faticoso e personale cammino di elaborazione culturale. È questo il monito di Kant che nel guidare, anziché portare, vede la possibilità di uno sviluppo autonomo, consapevole e libero del pensiero e della condotta di vita che non possono mai essere disgiunti.

Anche il nostro tempo con la sua densità problematica chiede ai docenti di assumere una rinnovata tensione educativa e un forte impegno per individuare le opportune strategie didattiche e accogliere i tratti contemporanei della sfida di insegnare a pensare.

Nella società della conoscenza, in cui viviamo, i mutamenti profondi nell'economia, nella cultura e nella vita collettiva derivano dall'uso di informazioni e conoscenze scientifiche e tecnologiche attraverso i loro applicativi. L'automazione ha raggiunto livelli elevati in ogni aspetto della vita quotidiana e del lavoro e coinvolge operatori e professionisti di ogni settore. Nonostante solo ingegno e innovazione abbiano reso possibili questi progressi, la crescente immersione delle vite nei processi di automazione, invece, sembra impoverire il pensiero critico, appiattire gli apprendimenti e omologare i comportamenti. Il conformismo sociale – appena dissimulato dalla pluralità delle mode – e l'appiattimento culturale – ben mimetizzato nel discorso pubblico sempre acceso nei toni, muscolare nei modi, goffamente dialettico, falsamente dialogico nelle sue polarizzazioni estreme – sono fenomeni adombrati già al tramonto del Novecento.

Il secolo che sta morendo
Diventa sempre più allarmante
A causa della gran pigrizia della mente
E l'uomo che non ha più il gusto del mistero, che non ha passione
Per il vero, che non ha coscienza del suo stato
Un mare di parole
Un mare di parole
È come un animale ben pasciuto
E pensare che c'era il pensiero...
(G. Gaber, *E pensare che c'era il pensiero*, 1994)

Gli insegnamenti e gli apprendimenti scolastici non potevano rimanere impermeabili a questi processi epocali. Infatti si è accentuata un'acquisizione frammentata, passiva e acritica dei saperi, restituiti o utilizzati in modo meccanico perché le conoscenze abitano le menti come grano depositato in

un silo. Direbbe icasticamente Michel de Montaigne che una testa ben fatta è senz'altro preferibile ad una testa ben piena; o come è stato efficacemente ribadito in tempi più recenti:

In una testa “ben piena” [...] il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso³.

L'insegnamento fatica a stimolare apprendimenti coniugati con l'esercizio di un pensiero attivo, problematico, esplorativo. Come rigenerare un approccio meno banale e superficiale alle conoscenze? Quali tratti distintivi accompagnano l'esperienza del pensare? Si spera, con una breve narrazione, di fornire l'abbrivio a un'analisi e una riflessione costruttive.

1. L'ingannevole ovvietà di una mela

Entriamo in cucina. Sul tavolo una mela. Colori che sfumano dal rosso al giallo. Una mela è una mela! Una mela è, è stata e sempre sarà soltanto una mela!

Eppure abbiamo raccontato ai bimbi che una mela avvelenò Biancaneve, perché esistono persone malvage che usano una mela per fare del male, anche se il bene riesce a prendersi una rivincita. Abbiamo cantato con Angelo Branduardi l'invito a “cogliere la prima mela” (*Cogli la prima mela*, 1979), cioè a vivere le circostanze con spontaneità e curiosità, ad affrontare la vita senza paura, ad aprirci alle novità. Abbiamo letto o ascoltato della “mela” che Adamo ed Eva afferrarono, simbolo della seduzione ingannevole che spinge l'essere umano a voler determinare autonomamente la misura ultima del bene e del male, a usurpare il ruolo di Dio⁴. Come non pensare, poi, alla mela nella *Canestra di frutta* (1597-1600) del Caravaggio o al rosso vermiglio dei pomi di Paul Cézanne nella *Natura morta con mele* (1890)?

Possiamo anche esaminare la mela per comprendere le differenze tra la sua forma un po' irregolare e quella di una sfera di volume equivalente; per stabilirne il peso esatto; per indagare il particolare equilibrio di zuccheri e acidi organici che rende gustosamente dolce, o aspra, la mela che mordia; per studiare la mescolanza di composti volatili aromatici che rende il suo profumo così persistente; per indagare quali proprietà nutrizionali, digestive e antiossidanti la caratterizzano.

Oppure possiamo constatare che la mela è posta sul tavolo, ma poteva non esserci! E domandarci: ma è proprio una mela? E perché è lì? È stata dimenticata? O qualcuno l'ha acquistata per fare provviste? Oppure l'ha messa lì per farci un dono? Che cosa significa donare? Chi è capace di do-

nare? Donare è un atto libero? E cos'è la libertà che è all'origine del donare? È questa l'unica forma di libertà o ne esistono altre?

Non un "mare di parole" – per riecheggiare Gaber – ma un mare di domande!

Infatti i tre *percorsi esplicativi* proposti sulla mela incoraggiano riflessioni e sollevano nuovi interrogativi: è ancora appropriato dire che "una mela è sempre e soltanto una mela"? Non sembrerebbe... Come mai? Perché interrogativi, conoscenze, riflessioni hanno documentato una realtà semplice ma profonda: non ci siamo arrestati a constatare la semplice presenza fisica della mela-che-è-solo una-mela, ma spontaneamente ci si è lasciati interpellare dalla presenza della mela e si è risposto interpellandola, avviando un dialogo interpretativo.

La mela è stata "con-siderata": osservata attentamente, come si osservano le stelle (*sidera*), che divengono segni, assumendo la forma di costellazioni, che rinviano a significati ulteriori, rispetto al loro apparire come puro dato fisico, come "cose", per quanto celesti.

La mela è stata "pensata": interrogata, ponderata, narrata, ammirata, meditata, quindi è stata oggetto di una speciale *cura*. Infatti l'etimologia latina del termine "cura" rimanda a una provenienza del verbo *curare* da due forme più arcaiche: *cor-urere* ("prendersi a cuore") e *cur-urere* ("accendere il perché"). Circostanza linguistica intrigante, che rende plausibile ritenere che il pensare – come cura del reale che si manifesta nell'esperienza – unica in sé, in modo originario, sia un impeto investigativo, sia uno slancio affettivo, interni al pensare stesso. Nella storia della filosofia, almeno da Socrate e Platone in avanti, molti hanno valorizzato sinergia e complementarità di intelligenza e affezione. A differenza della modernità cartesiana e delle sue derivazioni, giunte fino ai nostri giorni, nelle quali è prevalsa una netta separazione tra pensiero e affetti. Recuperare la loro radice unitaria e originaria non è un compito secondario nell'insegnamento-apprendimento odierno.

2. Dimensioni del pensare

Pensare significa accogliere avvenimenti e dati di realtà per intenderne i molteplici significati, il senso, la loro verità. Più profondamente, però, il senso, la verità non sono unicamente il contenuto di singoli atti di pensiero riferiti a singole realtà, il risultato di processi conoscitivi culturali e disciplinari attuati e riusciti.

La verità, prima di essere qualcosa che possiamo affermare o negare nei nostri giudizi sul reale, è una spinta, una tensione intrinseca al pensare,

che rende possibile ogni ricerca e ogni conoscenza. È una condizione che non dipende da un'opzione soggettiva, piuttosto è iniziale, originaria della condizione esistenziale. Non possiamo eliminarla, se non facendo perdere di senso ogni pensiero. Per capire meglio, possiamo usare la metafora di una competizione. In una gara, infatti, solo uno dei partecipanti arriva alla vittoria, ma nessuno gareggerebbe se la vittoria non fosse almeno possibile. La vittoria, quindi, prima di essere un traguardo raggiunto da qualcuno, è ciò che dà senso e valore all'esperienza che tutti fanno del gareggiare. Allo stesso modo, se non esistesse la verità, almeno come possibilità ragionevole che la realtà abbia un senso e che delle cose si possa rinvenire il significato, non avrebbe senso cercare di conoscere nulla. La verità non è appena possesso raggiunto, ma ciò che spinge a cercare, come una luce che già illumina il cammino della conoscenza, a prescindere dai risultati raggiungibili. Senza questa tensione alla verità, che appartiene da sempre al pensare e al conoscere, l'uomo non avrebbe né il desiderio di sapere, né la possibilità di scoprire qualcosa di nuovo. Allo stesso tempo, però, l'anelito al vero, proprio perché non si può negare né ridurre a qualcosa di secondario, rappresenta anche una fonte continua di critica verso ogni risultato che si ottiene con un'onestà e costante ricerca del sapere⁵.

I tre percorsi interpretativi suscitati dalla mela hanno anche evidenziato l'esistenza di più approcci, dimensioni o paradigmi del pensiero. Sono "grammatiche" diverse per decodificare la realtà del mondo; concetti e regole epistemiche che rendono possibili letture differenti delle cose; tra loro sono integrabili, ma restano distinte e irriducibili.

2.1. La dimensione estetico-narrativa

Il pensiero si avvale dell'*aisthesis*, il percepire integrale dei sensi, che unifica con elementi simbolici e narrativi nella comprensione della realtà. Nella narrazione il pensiero valorizza l'esperienza soggettiva concreta, individuale e relazionale, il sensibile e l'immaginazione, il concettuale e le emozioni, il vissuto, la concretezza e la particolarità del singolo evento o situazione. Il modo in cui qualcosa è rappresentato o viene raccontato è parte integrante del significato della cosa. Il pensiero estetico-narrativo utilizza simboli e immagini interpretabili in modi diversi perché offrono una molteplicità irriducibile di significati possibili. Esso è l'anima delle arti (visive, decorative, performative, letterarie, musicali, multimediali) che sempre più hanno spazio tra le discipline scolastiche o in attività integrative dell'offerta formativa. Il pensiero estetico-narrativo, inoltre, ha una forte valenza antropologico-educativa. L'identità personale si costruisce attraverso esempi, esperienze e storie che danno senso all'esistenza

dell'io, del noi e del mondo, attraverso un agire narrativo ed esperienziale, che vive di sinergie e prossimità tra pensiero, immaginazione e affettività. L'essere umano esiste in relazione agli altri, attraverso storie condivise e linguaggi comuni, che aiutano l'evoluzione dell'identità personale ed educano il senso di comunità.

Fin dagli albori la filosofia ha avuto profonda simpatia per il nesso tra relazioni umane e narrazione come momento generativo del pensiero filosofico. Platone, che nella *Lettera VII* sostiene che la verità è scoperta nell'alveo di relazioni in cui gli uomini sono insieme e animati dalla benevolenza reciproca; Socrate e il dialogo orale irrinunciabile tra maestro e allievi; ancora il dialogo, come genere letterario, in Platone, Agostino d'Ippona e numerosi altri; Aristotele, quando invita a considerare il nesso tra amicizia, senso dell'esistenza ed esperienza del pensare.

L'amicizia, infatti, è una comunione, ed il sentimento che si ha per sé stessi, si ha anche per l'amico: la coscienza della propria esistenza è desiderabile, e lo è per conseguenza anche quella dell'amico. Ma questa coscienza è in atto nel vivere insieme, così è naturale che a questo si tenda. E per ciascun tipo di uomini, qualunque sia per loro il senso dell'esistenza, ovvero ciò per cui la vita è desiderabile, è per questo che essi vogliono trascorrere il tempo in compagnia degli amici. È per questo che alcuni bevono insieme, altri giocano insieme a dadi, altri fanno ginnastica e cacciano insieme, o fanno filosofia insieme⁶.

2.2. La dimensione logico-scientifica

Il pensiero comprende il mondo con metodologie stringenti e reiterabili. A seconda degli ambiti disciplinari l'indagine utilizza, con proporzioni variabili, procedimenti astrattivi, linguaggio formalizzato, ragionamenti rigorosi, formulazione di ipotesi esplicative, osservazione dei fenomeni, costruzione di esperimenti come strumenti di verifica o falsificazione delle ipotesi esplicative, per giungere a conoscenze affidabili e replicabili, depurate, il più possibile, dall'influenza di emozioni, convinzioni e convenienze personali, di orientamenti ideologici. La sua presenza nei curricula scolastici è significativa: matematica, fisica, chimica, scienze della terra, biologia, informatica. Senza dimenticare, con i dovuti distinguo epistemologici, psicologia, sociologia, antropologia culturale, diritto ed economia. È importante apprezzare il valore dell'intrapresa scientifica, non solo per le sue ricadute culturali, tecnologiche e operative, ma anche per la sua radice squisitamente conoscitiva e veritativa. Una radice che attiva motivazioni intrinseche e profonde per arrivare a stimare l'impegno nello studio delle discipline scientifiche.

La cosa importante è di non smettere mai di interrogarsi. [...] Non si può fare a meno di provare riverenza quando si osservano i misteri dell'eterinità, della vita, la meravigliosa struttura della realtà. Basta cercare ogni giorno di capire un po' il mistero. Non perdere mai una sacra curiosità⁷.

La filosofia non è un sapere scientifico, nel senso appena descritto, perché non ha diverse sue prerogative. Tuttavia ha molto contribuito a favorire la nascita e lo sviluppo della dimensione logico-scientifica del pensare nell'alveo della civiltà occidentale e continua a custodire la memoria del suo valore per la stretta familiarità che ha con l'astrazione e la concettualità, la curiosità, l'uso della logica e dell'argomentazione razionale, lo stupore riverente per il mistero dell'essere e per la meravigliosa struttura del reale.

2.3. La dimensione critico-speculativa

Il pensiero vive un "equilibrio instabile" tra la severità dell'analisi razionale e la libertà della riflessione astratta; esplora possibilità teoriche e concettuali mantenendo un impegno costante verso la razionalità, la coerenza e il dubbio costruttivo, che stimola la ricerca del vero. Il pensiero è un esercizio di immaginazione e riflessione che cerca di andare oltre il conosciuto: interpreta la realtà problematizzandola, scorgendo crepe dove sembrano presentarsi superfici levigate, cogliendo dissonanze dove sembrano esserci armonie, percependo suoni dove sembrano udirsi rumori, o viceversa. Il pensiero mira a cogliere principi universali, strutture profonde, relazioni tra fenomeni complessi.

Che in ogni esperienza sia presupposta la struttura della domanda è un fatto immediatamente evidente. Non si fanno esperienze senza porre delle domande. [...] chi crede di sapere di più non è capace di domandare. Per essere capace di domandare bisogna voler sapere, bisogna sapere di non sapere. [...] viene alla luce il carattere preliminare della domanda rispetto ad ogni conoscenza e ad ogni discorso veri. Un discorso che voglia far luce sulla cosa ha bisogno di aprirsi la via nella cosa mediante la domanda. [...] L'arte del domandare è l'arte del domandare ancora, ossia l'arte stessa del pensare⁸.

La filosofia si nutre a piene mani di questa dimensione del pensiero per porre domande profonde e ricorrenti su temi ontologici (l'esistenza personale, il significato della realtà intera, la verità), pratico-morali (l'agire individuale e sociale, la libertà, il bene, la giustizia) ed epistemologici (riflettere criticamente sui fondamenti e i metodi dei saperi disciplinari e le loro connessioni). Filosofia è pensare questi temi e decifrarne i fenomeni

nell'orizzonte di una totalità di senso. Il pensiero critico-speculativo, con la sua potenza interrogativa, abita la filosofia, ma è indispensabile anche nelle scienze e nelle arti per riflettere sui linguaggi e i processi che adottano e sui risultati che raggiungono.

L'analisi del pensiero ha rivelato la sua natura plurale. Le sue dimensioni sono distinte, hanno statuti epistemici originali, ma realizzano integrazioni reciproche e feconde all'interno dei molteplici sapere disciplinari. Questa *condizione esistenziale del pensiero* merita di essere custodita e valorizzata nel tempo della rivoluzione digitale e algoritmica, evitando di istituire gerarchie di valore rigide o di eleggere una singola dimensione del pensiero, e le sue traduzioni, a forma culturale di valore superiore e assoluto.

Questo equivoco, invece, si verifica ancora nel contesto socioculturale contemporaneo, quasi a rinverdire radici remote, come la contrapposizione tra approccio positivista e sensibilità romantica. Da una parte oggi è riscontrabile la presenza invasiva di volti nuovi dello "scientismo", che attribuisce valore assoluto alla dimensione logico-scientifica del pensiero e alle sue forme di razionalità, come in certi indirizzi delle neuroscienze che intendono spiegare fenomeni quali la coscienza, la libertà e la mente umane esclusivamente sulla base di meccanismi cerebrali, di processi fisici e chimici. Dall'altra parte ci sono volti nuovi di un "estetismo" diffuso, rinvenibili negli stili di vita quotidiani, nel culto dell'immagine e del visivamente appagante, nell'esposizione ossessivo-compulsiva di sé attraverso i socialmedia; in forme culturali, come il minimalismo nell'architettura, nell'arredamento, nell'*interior design*, dove la forma prevarica la funzione, in talune tendenze del cinema, nelle performance musicali trasformate in opere d'arte visiva fini a sé stesse.

3. Processi del pensiero

Le distinte dimensioni del pensiero, che si ibridano nella costruzione dei saperi disciplinari, rappresentano il fondamento della multidisciplinarietà, che non riguarda solo contenuti, abilità e competenze da integrare, ma paradigmi originari di pensiero da curare, riconnettere, alimentare, attraverso proposte educative e pratiche didattiche coerenti.

Il pensiero, osservato nel suo concreto esercizio, oltre a mostrare le tre dimensioni analizzate, evidenzia altre presenze interessanti. Si è già mostrata la possibilità di intendere il pensiero come "cura" del reale che si presenta nell'esperienza, come atto che presenta un'originaria unità di cognizione e affezione. Se le dimensioni del pensare descrivono tre distinte prospettive di approccio al reale, sono i suoi "processi" a delineare speci-

fici moti cognitivi e affettivi con cui il pensiero attiva una relazione consapevole con la realtà. Esercitare il pensiero significa utilizzare tali processi. Educare il pensiero negli studenti comporta attuare pratiche didattiche in cui i processi siano sollecitati, “e-ducati”, cioè tirati fuori dall’oblio in cui sono finiti nelle “teste ben piene” ed esercitati in modo graduale e progressivo perché diventino ricchezza interiorizzata. Nel dettaglio sono questi i processi in questione.

3.1. Sorprendersi

È l’alba di ogni conoscenza nuova e attiva, l’apertura all’inaspettato, essere colpiti da un evento impreveduto, che esercita un fascino iniziale e contiene una promessa di senso che può incuriosire. Reimparare a vedere i fenomeni del mondo come fosse la prima volta.

3.2. Accogliere

L’inaspettato, che ha sorpreso, è stato un “ac-cadere”, ma può anche “de-cadere”. Ogni soggetto porta la responsabilità di spalancarsi al sorprendente, ospitarlo intenzionalmente, accettarlo cordialmente, combattere la battaglia fra l’apertura che accoglie e il pregiudizio o l’indifferenza che rifiutano e allontanano.

3.3. Domandare

Non fermarsi all’impatto con il sorprendente o l’accolto, ma porre in questione, ricercare prospettive di senso e di valore non evidenti, rendere l’incerto e l’ignoto una strada da percorrere e non un vicolo cieco. Attraverso le domande si mettono in discussione credenze preesistenti, si analizzano convinzioni proprie e altrui, si avvia una comprensione più profonda di un brano di realtà e si pongono le basi per il dialogo e la discussione.

3.4. Valutare

L’evento reale, entrato nell’orizzonte dell’esperienza, che è stato interrogato e problematizzato, chiede di essere riconosciuto e affermato nel significato e nel valore che porta, attraverso l’analisi e il giudizio. Non c’è esperienza integrale della realtà senza che l’esercizio del giudizio si impegni a portarne alla luce il senso, tanto del vissuto personale, quanto dei molteplici percorsi degli approcci disciplinari.

3.5. Argomentare

Esporre ragioni a sostegno di una tesi o di un’idea per costruire un discorso razionale, utilizzando logica e prove per difendere o criticare una

posizione. Argomentare non è solo un'abilità per presentare i propri pensieri in modo chiaro e persuasivo, ma rappresenta un processo essenziale per coltivare spirito di ricerca, capacità di pensiero critico, strutturato e indipendente.

I processi analizzati non sono tappe di un percorso univoco e lineare, una sorta di naturale algoritmo dell'intelligenza. Sono atti originari e fondamentali del pensiero che cooperano tra loro secondo molteplici combinazioni e ordini, alcuni ricorrenti, altri sempre nuovi. Nell'esercizio del pensiero estetico-narrativo, logico-scientifico e critico-speculativo ritroviamo, in forme specifiche e originali, i cinque processi del pensiero⁹.

4. Pensare, insegnare, apprendere

Esistono realtà che sfuggono alla misurazione, ma non alla verifica. Gli esiti dell'educazione del pensiero sono un esempio. Il pensiero attivo, problematico ed esplorativo si avvale delle dimensioni del pensare e pratica i suoi processi, perciò realizza un *apprendimento di qualità*¹⁰, che assume il valore di verifica della bontà del percorso educativo realizzato. Tre aggettivi descrivono questo apprendimento.

4.1. Incrementale

Lo studente integra conoscenze nuove e pregresse attraverso *l'acquisizione ricettiva*, ma attiva e partecipata, la *scoperta guidata* da fasi di lavoro cooperativo fra studenti o dalle sollecitazioni dell'insegnante, la *scoperta autonoma* in cui lo studente rischia l'esplorazione, la problematizzazione e la risoluzione dei problemi in modo indipendente.

4.2. Critico

Lo studente interroga in autonomia dati di esperienza, informazioni, conoscenze e processi; elabora in proprio giudizi e costruisce argomentazioni; crea ipotesi esplicative originali e le sottopone a verifica.

4.3. Significativo

Conoscenze nuove e pregresse sono integrate, stabilendo nessi consapevoli; i processi del sapere sono interiorizzati e le conoscenze sono inserite in quadri di senso validati; gli apprendimenti sono connessi a esperienze, interessi, valori e motivazioni personali.

5. *Age Contra*. Disputare per esercitare il pensiero critico

La disputa regolamentata *Age Contra* ha indubbiamente un'origine filosofica molto marcata¹¹, ma la luce accesa sulla *multidimensionalità del pensiero* (estetico-narrativo, logico-scientifico e critico-speculativo), sui riverberi che ha nella struttura dei saperi disciplinari, e la *trasversalità dei processi del pensiero* (sorprendersi, accogliere, domandare, valutare, argomentare) ad ogni ambito del sapere, invitano calorosamente a considerare la disputa regolamentata come un'attività dalla naturale vocazione multidisciplinare. Se di ogni tema si può disputare, perché porre pregiudizialmente un limite a quali approcci disciplinari possano fornire il loro contributo? A seconda del tema, la ricerca di buoni argomenti rende ammissibile ogni apporto: sul piano delle conoscenze da acquisire e sul piano del pensare.

In una disputa regolamentata *Age Contra* si confrontano due squadre che devono sostenere due tesi contrapposte su un medesimo topico di discussione, secondo tempi e modalità codificati. Le squadre possono essere composte da un minimo di 2 a un massimo di 7 membri. Il topico è un enunciato chiaro da difendere o da attaccare, idoneo a essere interpretato in prospettive opposte (ad esempio: "L'uomo è per natura egoista"). Il topico può riguardare qualsiasi ambito disciplinare, filosofico, storico, scientifico o culturale in senso lato, fino ad abbracciare problemi sociali, di organizzazione del lavoro o di scelte strategiche nella vita di un gruppo o comunità¹².

È chiaro che la preparazione ad una disputa è di per sé un esercizio di contro-cultura rispetto alle prassi del discorso pubblico e, spesso, anche del dibattito culturale contemporanei.

Nella nostra epoca, permeata dall'idea dell'impossibilità e della falsità di ogni presunta verità, la pratica della disputa regolamentata e argomentata rappresenta la strada per un riavvicinamento, attraverso la ragione e i suoi strumenti, alla possibilità della ricerca della verità. Al di là dei risultati della scienza e della tecnologia, sembra che oggi nel dibattito pubblico e nella comunicazione sociale tutto e il suo contrario siano pensabili, dicibili, comunicabili. Pare non ci siano più regole e criteri nei modi di comunicare che non siano la forza e l'autoaffermazione¹³.

La verità, o la maggiore ragionevolezza di una posizione, non dipende dal fatto che una tesi sia nostra, maggioritaria o sostenuta da un'autorità, ma dal fatto che sia ragionevole perché fondata su buone argomentazioni,

che consentono di preferirla. Il confronto rispettoso e dialogico serve proprio a mettere alla prova i punti di vista e a scoprire quanto siano solidi. In altre parole: non basta che un'opinione sia diffusa o autorevole per essere valida; conta la forza delle ragioni che la sostengono.

6. Pensare, ricercare, disputare

La partecipazione a una disputa regolamentata *Age Contra* esige due fasi di lavoro culturale, entrambe funzionali alla pratica di un pensare, conoscere e agire in prima persona e in collaborazione con altri.

La disputa regolamentata, infatti, è un processo continuo di verifica e di collaudo delle proprie ipotesi, nell'ottica di un avvicinamento graduale e progressivo a come stanno le cose. Essa, ad esempio, è una palestra dove allenarsi per cercare soluzioni ai tanti obiettivi posti dall'Agenda 2030 dell'ONU, poiché sviluppa un indotto di competenze cognitive e non cognitive, relazionali e motivazionali, utili tanto al lavoro di gruppo quanto nella vita¹⁴.

La *fase euristica* è il «dietro le quinte» della disputa, è il lavoro dei partecipanti, personale e di squadra, per cercare attivamente nuove conoscenze, indagare o scoprire nuove informazioni utili per sviluppare e sostenere i propri argomenti e avere anche consapevolezza degli argomenti contrari. Essa sollecita e incoraggia l'apertura mentale e l'adozione di strategie creative per generare nuove idee, analogie o connessioni tra concetti. Durante questa fase i disputanti possono proporre scenari ipotetici e verificare se reggono il confronto critico con i componenti della squadra, così da testarne i limiti e la coerenza. La fase euristica può implicare la raccolta di informazioni, dati statistici, conoscenze scientifiche, prove storiche, esempi pertinenti, da usare nella disputa, ricavati dai vari ambiti disciplinari e quindi utilizzando appieno i processi e le dimensioni del pensiero.

La *fase performativa* è il momento in cui il dibattito delle idee non è più uno scambio di proposizioni logiche e argomentazioni tra collaboranti, ma diventa un atto in cui l'argomentare, il contesto dialettico-oppositivo e la forma discorsiva assumono un valore essenziale nel determinare andamento ed esito del confronto. Attraverso l'atto di disputare si realizza una *performance* che coinvolge elementi retorici, linguistici, corporei ed emotivi che contribuiscono alla validità dell'argomentazione. Se la formulazione di argomenti, o la proposta di domande incalzanti e rilievi critici alla squadra avversaria, sul piano dei contenuti esigono un'elaborazione che impegna il pensiero logico, critico e speculativo, la comunicazione dei contenuti richiede precisione concettuale e verbale, qualità persuasiva e bellezza lin-

guistica. L'uso della lingua, infatti, non riguarda solo la sua funzione comunicativa, ma anche la sua capacità di suscitare piacere estetico attraverso la forma, il suono, la struttura e il significato. Anche nella fase performativa della disputa sono coinvolti attivamente processi e dimensioni del pensiero.

La disputa regolamentata *Age Contra* non è soltanto una pratica didattica innovativa. L'analisi critica delle dimensioni e dei processi di pensiero, delle competenze cognitive, affettive e sociorelazionali, che vengono implementate da questo tipo di attività, sembra indicare che la disputa regolamentata è un metodo per fare cultura a scuola, e non solo, perché rende protagonista la soggettività delle persone coinvolte, sollecitando la riscoperta e la pratica dei dinamismi profondi e ricchi del pensiero e dell'agire, incoraggiando apprendimenti critici e significativi, aumentando la consapevolezza di sé attraverso il confronto con gli altri.

Bibliografia

- AA.VV., *Educare a pensare. Teoria e pratica della disputa regolamentata*, a cura di M. Ferrari e M. Nardi, Carocci, Roma 2025.
- AA.VV., *Come impariamo. Sette principi per un insegnamento efficace*, a cura di D. Maknouz Zanichelli, Bologna 2021⁴.
- BOTTURI L., *Insegnare nell'era dell'Intelligenza Artificiale*, in AA.VV., *Educazione e nuove tecnologie. La questione dell'umano*, a cura di E. Buzzi e P. Priori, Itaca, Castel bolognese 2025.
- CALVANI A., TRINCHERO R., *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma 2024⁷.
- CATTANI A., *Avere ragione. Piccolo manuale di retorica dialogica*, Dino Audino, Roma 2019.
- *Botta e risposta. L'arte della replica*, il Mulino, Bologna 2001.
- BONIOLO G., VIDALI P., *Strumenti per ragionare*, Pearson, Torino 2020³.
- GUITTON J., *Arte nuova di pensare*, 1986, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1986.
- MASTROIANNI B., *La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico*, Franco Cesati, Firenze 2017.

¹ AGOSTINO D'IPPONA, *Il maestro*, trad. it. di M. Bettetini, Bompiani, Milano 2004, p. 167.

² I. KANT, *Lezioni semestrali invernali 1765-66*, in ID., *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Gabrielli, Verona 2004, pp. 152-153. Corsivi nel testo.

³ E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 18.

⁴ *Genesi* 3,4-7.

⁵ Una riflessione più articolata del tema è stata condotta nel dialogo critico con il pensiero con il pensiero di Th.W. Adorno. Vedi M. NARDI, *Pensare nella verità. Itinerario della ragione dialettica in Th.W. Adorno*, Edizioni Studium, Roma 1993, pp. 334-348.

⁶ ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, IX, 12, n71b 33-1172a s, trad. it. di C. Mazzarelli, Bompiani, Milano 2009.

⁷ A. EINSTEIN, *Pensieri di un uomo curioso*, Mondadori, Milano 2023, p. 87.

⁸ H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1965, pp. 418-420 e 425.

⁹ In ambito scolastico è importante curare l'allenamento specifico e graduale dei processi del pensiero. A quelli del domandare, valutare e argomentare è dedicato M. NARDI, *Allenare il pensiero a domandare e argomentare*, in AA.VV., *Educare a pensare. Teoria e pratica della disputa regolamentata*, a cura di M. Ferrari e M. Nardi Carocci, Roma 2025, pp. 177-202.

¹⁰ Cfr. R. MAZZEO, *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Edizioni Erikson, Gardolo (TN) 2005, pp. 15-22.

¹¹ Per una disamina puntuale delle matrici culturali e formative della disputa regolamentata Age Contra, è molto utile la *Prefazione* di A. Cattani, in *ivi*, pp. 9-13.

¹² M. FERRARI, in *ivi*, p. 39. Una documentazione completa, per chi voglia conoscere e praticare l'Age Contra, può essere reperita su www.age-contra.it.

¹³ M. FERRARI, in *ivi*, p. 18.

¹⁴ M. FERRARI, in *ivi*, p. 22.