

**RICERCHE**

## **Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza: una ricerca con adolescenti attraverso la P4C.**

### **Dis-orientation as an uncertainty navigation: a research with adolescents in communities of philosophical inquiry.**

Maria Martha Barreneche, Università degli Studi di Padova.

Marina Santi, Università degli Studi di Padova.

Eleonora Zorzi, Università degli Studi di Padova.

#### **ABSTRACT ITALIANO**

Le Linee Guida del MIM del 2022 presentano l'orientamento nella sua dimensione individuale, focalizzando l'attenzione sul ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. In contrapposizione a questa prospettiva individualistica, si intende in questa ricerca proporre un'espressione sociale di orientamento, elaborando didatticamente una proposta che possa insegnare come affrontare comunitariamente un problema o una domanda, sostare insieme nell'incertezza e cercare collettivamente una possibile risposta.

Lo studio di questa dimensione comunitaria invita l'orientamento scolastico ad assumere uno sguardo critico sulla vita in società complesse, tempi cambiati e futuri incerti. Emerge dunque l'esigenza di una didattica orientante, che può trovare nella metodologia della Philosophy for Children (P4C) un modo di proporre e percorrere comunitariamente un problema (Barreneche & Santi, 2022). Questa ricerca esplorativa si presenta quindi come una proposta che, tramite l'esperienza educativa di P4C in aula con gli adolescenti, dimostra il suo valore per l'orientamento concepito collettivamente e che rivela il dis-orientamento come un carico condiviso all'interno di una comunità di indagine; aspetti entrambe fondamentali in contesti di società incerte.

#### **ENGLISH ABSTRACT**

The 2022 MIM Guidelines present orientation in its individual dimension, focusing on the role of personal merit in educational and professional success. As opposed to this individualistic perspective, the intention of this research is to introduce the social dimension of orientation, didactically elaborating a proposal that can teach how to deal communally with a problem or question. While addressing collectively the uncertainty of seeking for a possible answer.

The study of this communitarian dimension invites school orientation to take a critical look at life in complex societies, changing times and uncertain futures. Addressing the need for orienting didactics, which can find in the methodology of Philosophy for Children (P4C) a way of posing and communally traversing these problems (Barreneche & Santi, 2022). This exploratory research is presented as a contribution that, through the educational experience of P4C in the classroom with adolescents, demonstrates its value for socially conceived orientation. And reveals dis-orientation as a shared burden within a community of inquiry; that results fundamental to deal collectively in an uncertain world.

#### **Introduzione**

L'orientamento è stato una priorità educativa in Europa fin dall'inizio del Ventunesimo secolo (UE, 2000), promuovendo una serie di politiche e misure istituzionali per l'accompa-

gnamento professionale, occupazionale e lavorativo delle persone lungo tutto l'arco della vita. L'idea che sia necessario concepire l'orientamento educativo a lungo termine presuppone la creazione di un progetto di vita personale e sociale in senso ampio, complesso e mutevole (1). Che possa condurre ed essere centrato nel well-being e well-becoming degli studenti in società complesse (Biggeri & Santi, 2012). Preparando gli studenti ai cambiamenti all'interno delle trasformazioni politiche e sociali che modellano e rimodellano le vite contemporanee. Creare e diversificare le azioni a sostegno della capacità di dare consapevolmente senso alla propria storia nei diversi momenti della vita. E con essa, la dimensione di ciò che sarà chiamato lifewide e lifedeeep nell'orientamento permanente (Grimaldi, 2010). Educando a nuotare nelle acque del dis-orientamento che appare, in un mondo post-pandemico, sempre più presente.

Per esplorare il concetto di dis-orientamento, sono stati presi in considerazione alcuni elementi chiave dal campo dell'educazione sostenibile, in particolare per quanto concerne l'*uncertainty education*. Questo non solo perché offre una vasta esperienza di pratiche educative a un futuro sconosciuto, incontrollabile e quindi difficile da orientare; ma anche perché ha esplorato il rapporto tra l'incertezza e la filosofia, e tra l'incertezza e le pratiche di P4C.

Per secoli la scienza è stata vista come la ricerca della certezza; il movimento intellettuale e filosofico illuminista ha centrato la via verso questa nozione (Mumford, 2003). Considerando l'incertezza un grande svantaggio nella ricerca positivista (Van Asselt, 2010). Invece, nel campo dell'educazione sostenibile, l'incertezza appare proprio come un motore vitale per la ricerca. Si tratta di una sensazione cognitiva (Schwarz & Clore, 2007), immediata e spontanea, che non risulta da una elaborazione consapevole e deliberata (Jordan & McDaniel, 2014), ma che penetra nell'essere umano in un'esperienza soggettiva di *wondering and doubting* (Tauritz, 2019).

Nell'ambito dell'istruzione, molti programmi scolastici si basano su modelli pedagogici che mirano alle agende neoliberali, concependo essenzialmente la conoscenza nella sua dimensione positivista e nella sua efficacia per la preparazione necessaria al mercato economico ed industriale (Dumont, Instance & Benavides, 2010; UNESCO, 2015). Ne deriva una didattica strutturata che rifiuta la presenza dell'incertezza nell'ambiente di apprendimento, nonostante, da un punto di vista della conoscenza, l'incertezza sia ciò che rende un problema un problema (Beghetto, 2017). Per imparare a gestire l'incertezza sono necessari ambienti educativi che tollerino, o addirittura invitino, l'incertezza nel processo di apprendimento (Bolhuis, 2003), che la abbraccino e la sollecitino, promuovendo l'improvvisazione come processo educativo e creativo (Santi & Zorzi, 2016; Zorzi, 2020). Questa necessità è stata segnalata anche da Gordon (2006) nell'accogliere la confusione e abbracciare l'incertezza nell'apprendimento, da Barnett (2012) nella pedagogia per la super complessità, da English (2013) nella necessità di discontinuità nell'apprendimento e da Buckingham (2014) nell'urgenza di un produttivo caos epistemologico.

A differenza del sistema scolastico basato sulla certezza e sulla necessità di riprodurre la conoscenza ai fini della valutazione, parte del campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile ha introdotto a scuola la complessità, la controversia e le indagini a partire da

questioni rilevanti per l'ambiente, il patrimonio naturale, la cultura, la società e l'economia (Wals & Corcoran, 2012).

Le sfide della sostenibilità spesso non possono essere risolte nella verifica di ipotesi, per il semplice motivo che la situazione è troppo complessa e incerta per avere una conoscenza completa. Nasce quindi una nuova prospettiva che tende a concentrarsi sui processi e sulla conoscenza che essi ci danno, più che sul risultato. Infatti, si è dimostrato, ad esempio, che quando gli studenti comprendono che l'incertezza è una parte intrinseca della scienza del cambiamento climatico hanno una prospettiva significativamente diversa sull'argomento (Hall, 2006).

Creare ambienti di apprendimento che includano l'incertezza può essere un catalizzatore per l'azione creativa e la curiosità, empatizzando con prospettive diverse, coltivando una mente indagatrice, accettando di non sapere cosa succederà, ragionando logicamente e riflettendo insieme ad altri (Michalik, 2022), promuovendo processi di ricerca nel qui ed ora, collettivi e improvvisativi (Zorzi & Santi, 2023). Diversi autori hanno elencato e descritto i principi di progettazione di un ambiente educativo che favorisca un approccio che riconosca l'incertezza come forza motrice essenziale nell'insegnamento (Gordon, 2006; Barnett, 2012; Hall, 2006; Davies, 2012; Tauritz, 2012, 2016, 2019; Michalik, 2022): sono ambienti di apprendimento sicuri in cui gli studenti possono discutere diverse prospettive e in cui il giudizio è sospeso; dove gli studenti possono accettare che per la maggior parte dei problemi complessi non esiste un'unica risposta giusta; dove gli approcci all'insegnamento sono aperti e incentrati sul processo e sull'indagine critica; dove è possibile la creazione di significati collettivi e la messa in atto di una pratica riflessiva; dove gli studenti si confrontano con prospettive multiple e con compiti intellettualmente stimolanti. Il vantaggio principale è che gli studenti imparino che i problemi possono essere affrontati in molti modi diversi, che non è necessario bloccarsi nel tentativo di risolvere un problema in un determinato modo, perchè probabilmente ce ne sono altri, che continuino a perseverare o a cercare l'aiuto di altri piuttosto che arrendersi al primo segno di difficoltà. Più opportunità hanno gli studenti di esercitarsi a risolvere i problemi insieme quando le cose sono meno chiare, più è probabile che siano in grado di affrontare sfide sempre più complesse (Beghetto, 2017).

La Philosophy for Children (P4C) è una pratica di dialogo filosofico creata da Matthew Lipman (1969, 1998) in cui, trasformando la classe in una comunità di indagine, un problema o una domanda viene proposta, definita ed esplorata collettivamente. Questa metodologia, promuove lo sviluppo di un pensiero critico, creativo e affettivo-valoriale che abbraccia nella sua complementarietà un intero modo di pensare insieme. Nella sua metodologia, la P4C offre uno spazio e un modo di affrontare un processo di indagine filosofica che include l'incertezza come elemento chiave (Birch, 2020) perché affronta domande aperte, domande filosofiche alle quali non esistono a priori risposte definitive. È l'impegno collettivo che consente ad una domanda filosofica di essere capita e transitata, in particolare quando rappresenta una delle più essenziali per gli esseri umani (Barreneche & Santi, 2022). Nella comunità di indagine filosofica, la discussione porta ad una consapevolezza di se stessi, delle relazioni umane e del rapporto con il mondo (Michalik,

2019); promuove un impegno attivo e flessibile e abbraccia la pluralità e la diversità riconoscendo il contributo positivo che gli altri possono dare nell'affrontare il problema.

Offrendo l'opportunità connettiva di ampliare lo spazio di attività e partecipazione degli studenti (Ghedin, 2022). Essa si presenta anche come una sfida ontologica ai presupposti epistemologici sul mondo, mettendone in evidenza i limiti della comprensione (Hayden, 2012).

La letteratura presenta diversi studi empirici che sottolineano il potenziale specifico dell'indagine filosofica per nuove forme di insegnamento e apprendimento dell'incertezza (Rowley, 2004; Hayden, 2012; Michalik, 2019; Tauritz, 2019; Birch, 2020). Per questo motivo la P4C viene qui proposta come un'esperienza scolastica guidata di dialogo in comunità di indagine, introducendo un modo alternativo per concepire l'orientamento degli studenti come un impegno comunitario (Barreneche & Santi, 2022), in una pratica in cui possono esplorare in modo connettivo le molteplici opportunità di "being and becoming" insieme e divenire insieme (Ghedin, 2022). Tale esperienza ha invitato gli studenti ad esercitare la ricerca e l'immaginazione di visioni e possibilità del proprio essere nel mondo e ha alimentato in loro una postura esplorativa "complessa": critica, creativa e valoriale. Il filosofare così diventa una pratica attiva di dis-orientamento, che valorizza lo "stare nell'incertezza" come condizione per affrontare le domande della vita. Ed anzi, il suo valore collettivo permette al "perdersi", in un'esperienza comune e condivisa, di diventare una componente chiave del processo che alimenta l'orientamento delle persone nell'arco della vita.

## Metodo

L'orientamento educativo è stato concepito nel quadro delle politiche pubbliche in Italia come una questione su cui lavorare fin dai primi anni di scuola (MIUR, 2012). Sebbene non esistano disposizioni specifiche riguardanti le pratiche e gli spazi di orientamento nell'istruzione primaria, il PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) -prima chiamato alternanza scuola lavoro (MIUR, 2014)- nell'istruzione secondaria è una delle politiche pubbliche più importanti in termini di orientamento in Italia (2).

A partire da questo quadro, attraverso una ricerca esplorativa è stato realizzato un caso studio su un percorso di P4C con studenti del quarto anno di una Scuola Secondaria di II grado del Veneto, a Pieve di Soligo (Treviso). Sono stati coinvolti 25 ragazzi (M=2; F=23), tra i 16 e i 18 anni. L'esperienza di ricerca si è articolata in tre fasi che hanno considerato l'orientamento come un processo co-costruito, collettivo e condiviso. Particolare attenzione è stata posta alla formazione dei giovani alla P4C in quanto non ne erano solo i destinatari, ma (attraverso le loro attività PCTO) ne sarebbero stati anche promotori e moltiplicatori.

Nella prima fase, gli studenti sono stati beneficiari diretti di 9 sessioni di P4C, in un percorso costruito a partire dai manuali di Lipman (Lipman, 2000) e dal testo dello stesso autore Kio & Gus (Lipman, 1999). La scelta di questo testo stimolo e del relativo manuale è dovuta al loro essere un punto di riferimento internazionale per la P4C, al fine di poter valutare e riprodurre questa esperienza in altri contesti (3).

Nella seconda fase, i giovani hanno ricevuto una formazione intensiva di 5 ore sulla metodologia P4C. L'obiettivo di questa formazione era quello di prepararli all'esperienza PCTO, in cui gli studenti dovevano riprodurre le 9 sessioni sviluppate in classe, con i bambini delle scuole assegnate. Queste sessioni sono state strutturate con gli stessi testi stimolo P4C precedentemente selezionati e con le guide didattiche e i manuali corrispondenti.

Nella terza fase, gli studenti sono stati divisi in gruppi di 2 (e uno di 3), coinvolgendo 12 classi della loro comunità: 6 classi delle scuole primarie di Soligo, Farra di Soligo e Col San Martino; 1 classe della scuola primaria di Cison e 1 di Miane; 3 della primaria e 1 della secondaria di primo grado di Follina; raggiungendo più di 200 bambini. Durante le due settimane di PCTO i giovani hanno lavorato con le insegnanti e hanno realizzato 9 sessioni di P4C in ogni classe.

La prima ipotesi di ricerca è che la pratica e la didattica della P4C abbiano caratteristiche orientative per coloro che la sperimentano. La seconda, è che propongano un modo di presentare e sviluppare un problema che affrontato collettivamente sostiene una dimensione sociale dell'orientamento educativo. Il presente lavoro focalizza l'attenzione sulla prima delle tre fasi di ricerca, in cui - attraverso lo sviluppo di focus group strutturati (pre - post) e realizzati con la classe d'intervento - si è cercato di dare una prima risposta alle ipotesi.

### **Misurazioni e valutazioni**

Per quanto concerne la metodologia si è scelto di utilizzare un focus group semi-strutturato per le specifiche sessioni di P4C con gli studenti (Biggeri et al., 2017). Si è deciso di utilizzare questo metodo come valutazione pre e post sessioni P4C con i ragazzi. Il focus group semistrutturato è un metodo partecipativo che permette di affrontare in modo ampio e diretto la valutazione delle capacità individuali e collettive all'interno di un gruppo sociale, attraverso dati e informazioni che vengono valutati direttamente dagli attori presi in considerazione (Biggeri et al., 2017). È una pratica che ha al centro la motivazione dell'agente, non in termini di competitività, ma di ragioni e aspirazioni per agire (Biggeri & Santi, 2012). Il focus group semi strutturato è costruito sulla base dell'identificazione di una serie di dimensioni rilevanti per il campo oggetto della ricerca, che vengono discusse e validate dagli agenti e che compongono la matrice per la valutazione finale.

In questo caso, il framework teorico italiano ci ha permesso di identificare come dimensioni specifiche le competenze per l'orientamento determinate nel provvedimento ministeriale sul PCTO (MIUR, 2019). Il cuore del metodo ha consentito di porre al centro la voce e la visione degli studenti prima sulla significazione e interpretazione comunitaria delle dimensioni di analisi dell'orientamento (focus group pre); poi sulla valutazione dell'efficacia della P4C su tali dimensioni (focus group post).

Nello studio di caso, la classe è stata divisa in due Gruppi (A e B) per aumentare il grado di partecipazione dei ragazzi nella validazione della matrice delle competenze individuate. Ogni gruppo è stato introdotto al progetto secondo il metodo e ha discusso inizialmente il tema generale della ricerca, ovvero l'orientamento educativo. Una volta che

i gruppi sono entrati in contatto con l'oggetto della ricerca in modo partecipativo, è stata presentata loro la matrice con le dieci dimensioni (4) (Tabella 1 - Competenze per l'orientamento), accompagnate dalla definizione che ne dà il documento del MIUR.

Successivamente il gruppo ha dato un'interpretazione collettiva e ha complementariamente aggiunto i propri significati per ogni dimensione. Infine, ciascuna dimensione è stata validata dal gruppo con un voto di rilevanza definito collettivamente su una scala da 1 a 10. Creando modelli di interpretazione collaborativa e di organizzazione connettiva, come la P4C, dove le relazioni sono cruciali per il benessere degli studenti verso futuri, non solo incerti, ma riparativi (Santi & Ghedin, in press).

**TAB.1 – COMPETENZE PER L'ORIENTAMENTO.**

<b>Competenze per l'orientamento</b>	
<b>Competenza Personale, sociale e capacità di imparare a imparare.</b>	Capacità di riflettere su se stessi
	Capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva
	Capacità di mantenersi resilienti e far fronte all'incertezza
<b>Competenza in materia di Cittadinanza</b>	Impegnarsi con gli altri per un interesse comune o público
	Capacità di pensiero critico e abilità integrale nella soluzione dei problemi
<b>Competenza Imprenditoriale</b>	Capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformare in valore per gli altri
	Creatività, pensiero critico e risoluzione dei problemi
<b>Consapevolezza ed espressioni culturali</b>	Esprimere esperienze ed emozioni con empatia
	Capacità di impegnarsi sui processi creativi collettivi
	Curiosità nei confronti del mondo e apertura per immaginare nuove possibilità

## Risultati

Nella Tabella 2 (Competenze per l'orientamento - Significanti suggeriti dai ragazzi) sono riportate le dimensioni iniziali dell'analisi, i significanti proposti dagli studenti (Gruppo A e B). Nella Tabella 3 (Validazione Matrice) si vede il voto di rilevanza che i Focus Group A e B hanno attribuito a ciascuna dimensione, ovvero l'importanza che gli studenti hanno attribuito ad ognuna di esse per l'orientamento educativo in una scala da 1 a 10. Come si può vedere nella matrice, gli studenti hanno convalidato le dimensioni inizialmente proposte con punteggi elevati. Ciò indica che le variabili proposte sono altamente rilevanti per loro in termini di orientamento educativo. Si osserva anche che i significanti proposti sono correlati alla dimensione iniziale, ottenendo quindi la convalidazione della matrice come strumento di valutazione per la prima fase.



Durante la prima fase, come già riportato, le sessioni di P4C sono state realizzate con i giovani come gruppo target. Dalla pianificazione e dal manuale di Lipman (Lipman, 2000) sono state selezionate unità tematiche (idee guida) particolarmente vicine e significative per il tema dell'orientamento educativo: *identità, credere e volere, prevedere e cambiare, gli altri, la paura, il tempo, la casa, la verità di una storia, essere unici*. Dopo ogni Sessione P4C è stata effettuata un'auto-valutazione collettiva sulle dimensioni indicate dalla metodologia, presentate nella figura 4 (Valutazione Interna P4C).

Sebbene la maggior parte delle variabili non abbia avuto un incremento significativo perché fin dall'inizio sono state valutate sopra la media, si può osservare una progressione soprattutto nel miglioramento dell'approfondimento dell'argomento cogliendo uno sviluppo dalla prima all'ultima sessione.

Terminate le 9 sessioni di P4C previste dall'intervento di ricerca, è stata proposta la valutazione dell'esperienza attraverso il Focus Group semi-strutturato, ripetendo gli stessi Gruppi (A e B), utilizzando la matrice precedentemente validata. Ogni gruppo (A e B) ha dovuto valutare la pratica della P4C con una scala da 1 a 10 in base a ciascuna dimensione dell'orientamento, indicando quanto la P4C aiuta a sviluppare queste capacità importanti per l'orientamento educativo. È possibile vedere nella Tabella 4 i risultati.

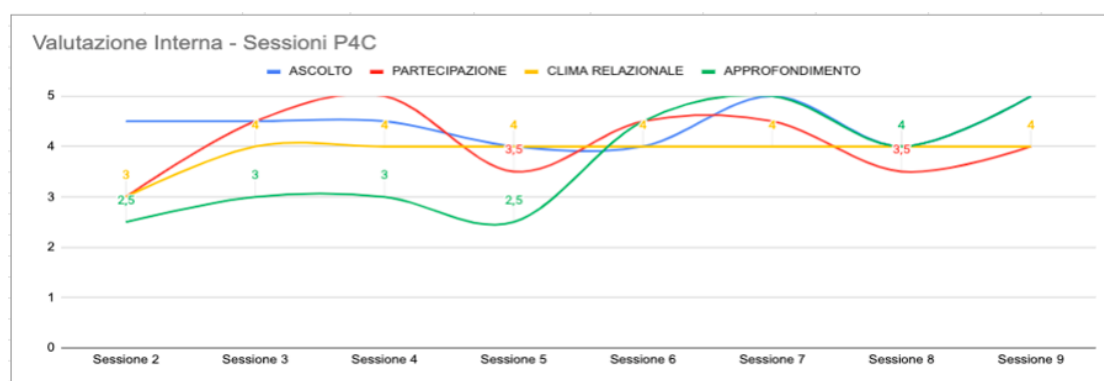
**TABELLA 2 – COMPETENZE PER L'ORIENTAMENTO - SIGNIFICANTI SUGGERITI DAI RAGAZZI.**

Competenze per l'orientamento		Significanti suggeriti dai ragazzi A = Focus Group A / B = Focus Group B
<b>Competenza Personale, sociale e capacità di imparare a imparare.</b>	Capacità di riflettere su se stessi	A = Capacità di conoscersi B = Capacità di capire se stessi. Essere autonomi. Essere consapevole dei limiti
	Capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva	A = Collaborazione e Mediazione con gli altri e con l'ambiente B = Capacità di Collaborare. Capacità di condividere idee.
	Capacità di mantenersi resilienti e far fronte all'incertezza	A = Essere speranzoso. Convertire una situazione dal negativo al positivo B = Essere capaci di adattarsi
<b>Competenza in materia di Cittadinanza</b>	Impegnarsi con gli altri per un interesse comune o pubblico	A = Collaborare. Raggiungere un obiettivo insieme. Fare per gli altri. B = Condividere con gli altri un fine comune. Essere in grado di lavorare in gruppo
	Capacità di pensiero critico e abilità integrale nella soluzione dei problemi	A = Formarsi in un giudizio. Trovare soluzioni ai problemi. B = Essere in grado di fare giudizi. Trovare possibili soluzioni.
<b>Competenza Imprenditoriale</b>	Capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformare in valore per gli altri	A = Avere uno sguardo nel presente del futuro B = Avere uno sguardo sul futuro e sul progresso. Rompere barriere e avere nuovi punti di vista. Essere originali.
	Creatività, pensiero critico e risoluzione dei problemi	A = Avere la mente aperta. Essere originali. B = Essere innovativi. Saper "sviluppare" una idea.
	Esprimere esperienze ed emozioni con empatia	A = Avere consapevolezza e capire gli altri. B = Capire gli altri. Essere aperti.

<b>Consapevolezza ed espressioni culturali</b>	Capacità di impegnarsi sui processi creativi collettivi	A = Avere la capacità di creare insieme.
		B = Raggiungere uno scopo comune.
	Curiosità nei confronti del mondo e apertura per immaginare nuove possibilità	A = Essere aperti agli altri e alle altre culture.
		B = Andare oltre le barriere. Essere aperti a nuovi punti di vista. Non cadere in stereotipi.

**TAB. 3 – VALIDAZIONE DELLA MATRICE.**

Competenze per l'orientamento		Validazione	
		Grupo A	Grupo B
1	Capacità di riflettere su se stessi	10	10
2	Capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva	9	9
3	Capacità di mantenersi resilienti e far fronte all'incertezza	10	9
4	Impegnarsi con gli altri per un interesse comune o público	9	8
5	Capacità di pensiero critico e abilità integrale nella soluzione dei problemi	10	10
6	Capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformare in valore per gli altri	9	9
7	Creatività, pensiero critico e risoluzione dei problemi	8	9
8	Esprimere esperienze ed emozioni con empatia	10	8
9	Capacità di impegnarsi sui processi creativi collettivi	9	8
10	Curiosità nei confronti del mondo e apertura per immaginare nuove possibilità	10	10

**FIG. 1 – VALUTAZIONE INTERNA SESSIONI P4C.**



**TAB. 4 – VALUTAZIONE DELLE SESSIONI P4C CON LA MATRICE.**

Competenze per l'orientamento		Valutazione P4C	
		Grupo A	Grupo B
1	Capacità di riflettere su se stessi	9	10
2	Capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva	8	9
3	Capacità di mantenersi resilienti e far fronte all'incertezza	8	9
4	Impegnarsi con gli altri per un interesse comune o público	10	8
5	Capacità di pensiero critico e abilità integrale nella soluzione dei problemi	10	10
6	Capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformare in valore per gli altri	8	9
7	Creatività, pensiero critico e risoluzione dei problemi	10	9
8	Esprimere esperienze ed emozioni con empatia	10	10
9	Capacità di impegnarsi sui processi creativi collettivi	9	10
10	Curiosità nei confronti del mondo e apertura per immaginare nuove possibilità	9	10

## Discussione

Analizzando ogni dimensione della matrice con il suo significante, gli studenti hanno discusso, giustificato e deciso insieme il voto finale da attribuire all'efficacia della P4C nello sviluppo di ciascuna competenza per l'orientamento educativo (Tabella 4).

*Dimensione 1 "Capacità di riflettere su se stessi":* il Gruppo A ha assegnato un 9 indicando che la P4C "è una presa di coscienza perché ti interroghi su tante cose, anche capendo meglio il tuo pensiero, quello che pensi", "Capisci di più te stesso capendo il modo di ragionare delle persone", "Ti confronti e maturi la capacità di cambiare idea". Il Gruppo B ha giustificato il voto di 10 sostenendo che la P4C ha sviluppato la capacità di riflettere su se stessi perché "si sviluppa non solo un pensiero e basta, ma è un pensiero profondo, che è in rapporto con quello degli altri", "che ti fa pensare, ti fa saper dire di no a te stesso nel confronto di chi ha più ragione nella discussione", dove "impari ad analizzare, a pensare come sei veramente". Questa valutazione evidenzia come gli studenti riconoscano nella P4C l'occasione di riflettere su se stessi rapportandosi agli altri e avendo la possibilità di capire il proprio pensiero a partire dall'ascolto e dall'analisi di quello altrui, nonché del pensiero elaborato insieme.

*Dimensione 2 "Capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva":* il Gruppo A ha stabilito uno sviluppo di 8 punti perché "si lavora insieme per trovare una soluzione, per trovare una risposta a una domanda", "si avvia un processo che arriva a una conclusione, anche se questa non è una soluzione finale, la cosa importante è collaborare". Il Gruppo B, ha attribuito 9 perché "si lavora con gli altri in maniera costruttiva per arrivare a una conclusione condivisa, a un ragionamento fatto insieme con gli altri" e "si impara in questo a non aggredire e a parlare normalmente con gli altri".

*Dimensione 3 “Capacità di mantenersi resilienti e far fronte all'incertezza”:* il Gruppo A ha scelto di valutare la pratica della P4C con un 8 perché “nel momento in cui ti sei aperto per affrontare la sfida e renderla più facile insieme, il fatto di ragionare e pensare insieme ti aiuta”

Il Gruppo B, con un voto collettivo di 9 aggiunge che anche nel processo si “impara a gestire l'incertezza” e “quando perdi il filo del ragionamento c'è l'adattarsi in quella cosa, perché alla fine rimani pensando con gli altri”, “ti adatti alla situazione”. Risulta rilevante dal punto di vista del dis-orientamento, come far fronte all'incertezza sia una dimensione che i ragazzi ritengono che la P4C sviluppi abbastanza. Gli studenti, infatti, sostengono che la pratica promuova un modo di trovare soluzioni avviando un processo collettivo di ragionamento, un processo collaborativo.

*Dimensione 4 “Impegnarsi con gli altri per un interesse comune o pubblico”:* il Gruppo A ha scelto di attribuire 10 perché “ci si deve adattare, intedere gli altri, per arrivare all'obiettivo di fare un ragionamento insieme”; “perché lavori su un interesse comune, scelto da noi”; “perché anche se si raggiunge o meno l'obiettivo, l'importante è fare insieme la strada”.

Il Gruppo B, con 8 dice che “questa è la definizione di P4C: condividere quello che si pensa con gli altri, su un interesse comune, e cercare di capirlo. Anche per esempio nell'identificare la domanda iniziale”; “da domande diverse, ne troviamo una. Si viene all'incontro di quello che abbiamo deciso, anche se la domanda scelta da uno non era quella”; “perché nel lavoro di gruppo non interessa solo il proprio”; “ti metti in un processo collettivo di comprensione”.

Questo evidenzia anche come l'impegno collettivo sia attraversato dalla collaborazione tra gli studenti nella P4C.

*Dimensione 5 “Capacità di pensiero critico e abilità integrale nella soluzione dei problemi”:* entrambi gruppi hanno indicato 10 “perché è il tuo pensiero che va a contrastare con quello degli altri e il giudizio degli altri”, “devi trovarti una soluzione di quello che si ha detto, quindi devi avere pensiero critico e l'abilità di tutti di risolvere il problema”. Oltre a questo, anche con lo scopo di risolvere il problema o la domanda, i ragazzi antepongono il lavoro comunitario a quello personale: “quando due persone non stanno sulla stessa idea, e capisci che uno di loro sta zitto è perché ha capito che non pensa più quello che ha detto”, “e appunto non vuol dire che se stai zitto è perché non stai partecipando ma perché sei d'accordo sul ragionamento e non hai niente ancora da aggiungere”. Tutti e due i gruppi dato il massimo del punteggio, proprio a questa capacità che è effettivamente una delle caratteristiche specifiche e fondamentali della P4C: sviluppare il pensiero critico e risolvere collaborativamente i problemi (Santi, 2019).

*Dimensione 6 “Capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valore per gli altri”:* il Gruppo A ha valutato con un 8 la pratica di P4C giustificando la scelta dicendo che “ti insegna l'ascolto con gli altri, il pensiero critico e capire insieme” e che questo “aiuta nel futuro” perché “aiuta a pensare sulla base di idee”, e “agisci anche su quello che pensano gli altri”. “Non cambia la vita ma cambia il modo di pensare. Si esce che si sa pensare e ragionare insieme”. Il Gruppo B ha valutato questa sesta dimensione con 9 dicendo che grazie alla P4C effettivamente “pensi ai diversi punti di vista e prendi quelli altrui come opportunità e come valore per il gruppo e per il ragionamento”.

*Dimensione 7 - Creatività, pensiero critico e risoluzione dei problemi:* i giovani affermano sia una caratteristica della P4C. Il Gruppo A (voto 10) afferma che "ti spinge a pensare creativamente", addirittura "il modo di pensare ti cambia completamente", "ti aiuta ad ampliare le curiosità, la mente", "inizi a pensare in maniera diversa, il tuo pensiero diventa più argomentato". "Anche quando escono certi argomenti si dice: non lo avevo mai pensato". Il gruppo B (voto 9) aggiunge che "bisogna in questa pratica essere molto creativi, bisogna avere la mente molto aperta", "la creatività è qualcosa in più che ti aiuta la Philosophy. Si riesce sempre a trovare qualcosa di originale che si distingue da altro", "come creare qualcosa insieme, una risposta". I ragazzi ritengono che ci sia "creatività in generale, nelle domande, nelle risposte".

*Dimensione 8 "Esprimere esperienze ed emozioni con empatia":* tutti e due gruppi hanno indicato nella scala di valutazione 10 affermando che "proprio fa questo la P4C", "crea un gruppo"; "ha una apertura non materiale, su quello che devi ragionare, proprio una apertura mentale" dove "più ascolti gli altri, più hai punti di vista". Inoltre sostengono che "la prima regola della P4C è quella di non giudicare il pensiero altrui". Infatti hanno testimoniato di aver fatto un'assemblea di classe dopo le sessioni di P4C ed "è stata diversa da prima perché abbiamo imparato a conoscerci meglio", "ci si ascolta di più", e "ci si rispetta quando non siamo d'accordo". Questo ha reso evidente come la pratica stessa promuova un modo collettivo di rapportarsi con gli altri che trova nell'ascolto reciproco e nel riconoscimento del pensiero altrui un valore fondamentale.

*Dimensione 9 "Capacità di impegnarsi sui processi creativi collettivi":* il Gruppo A valuta tale dimensione con un 9 indicando che la P4C "è un progetto che è tutto incentrato sulla collettività", "anche nel fatto di pensare insieme ad altri della classe con cui non abbiamo pensato mai prima", "Condividendo una questione insieme". Il Gruppo B invece la valuta con un 10 con la giustificazione che "si cerca di capire cosa dicono gli altri, non è che ti basi soltanto su quello che vuoi tu e basta".

*Dimensione 10 "Curiosità nei confronti del mondo e apertura per immaginare nuove possibilità":* viene valutata da entrambi i gruppi con alti voti (gruppo A 9 e gruppo B 10) sostenendo che "ci si crea un'apertura con le domande", "ci sono cose che non avevamo mai pensato prima"; "ti incuriosiscono le altre opinioni", "diventi curioso, ti coinvolge". Potrebbe addirittura "anche magari ti fanno cambiare idea", "vedi altre possibilità". Questo indica anche che i giovani trovano nella P4C non solo una pratica che aiuta ad affrontare collettivamente un problema, ma che genera anche un aspetto positivo di fronte all'incertezza e al non sapere la risposta, considerandola come un'opportunità per ampliare le possibilità attraverso le visioni e l'aiuto degli altri.

La prima ipotesi di ricerca risulta quindi confermata: la pratica e la didattica della P4C hanno caratteristiche orientative per coloro che la sperimentano. La valutazione fatta dai ragazzi della pratica mostra voti alti su di essa analizzandola in chiave orientativa; soprattutto quando si riferiscono alle dimensioni 1, 5 e 7.

La seconda ipotesi di ricerca, ossia che la P4C propone un modo di pensare un problema che affrontato collettivamente sostiene una dimensione sociale dell'orientamento educativo, risulta confermata dalle valutazioni date alle dimensioni 2, 4, 8 e 9 che

sottolineano quanto collettivamente proponga modi e dinamiche di ragionamento che amplificano la visione individuale, trasformandola.

Per ultimo, l'intuizione che la P4C possa essere un ambiente di apprendimento che abbraccia l'incertezza come carico condiviso, si vede nelle giustificazioni delle dimensioni 3, 6 e 10, in cui i ragazzi segnalano il percorso proprio come un modo di gestire insieme l'incertezza di non sapere la risposta. E anzi, magari di sapere che non arriverà.

## Conclusioni

La P4C è una provocazione, una chiamata sociale e collettiva ad assumere che nella vita non esiste solo l'orientarsi individualmente. Esiste invece la possibilità di capire e insegnare che i problemi più essenziali, più astratti, più filosofici della vita possono essere affrontati collettivamente arrivando insieme a un pensiero critico, creativo e affettivo-valoriale completamente nuovo. Il suo valore come ambiente di apprendimento che include l'incertezza, aiuta didatticamente a presentare un nuovo modo di concepire l'orientamento educativo. Nella risoluzione di una domanda o un problema, è normale - e anzi fondamentale - sentirsi disorientati. L'unica cosa che bisogna fare, è stare nel processo insieme agli altri. Le prospettive e gli orizzonti di sviluppo di questa concezione della didattica dell'orientamento legata alla P4C si muovono verso la sperimentazione dell'esperienza in contesti (anche culturalmente) differenti, per poter evidenziare maggiormente le caratteristiche di tale pratica intrinsecamente legate ad una valorizzazione dell'orientamento educativo come bene comunitario. Creando modelli di interpretazione collaborativa e di organizzazione connettiva, come la P4C, dove le relazioni sono cruciali per il benessere degli studenti verso futuri, non solo incerti, ma riparativi (Santi & Ghedin, in press).

## Note

- (1) Denominato in questo framework come lifewide, lifedeeep e lifelong orientation (Grimaldi, 2010).
- (2) Alla rilevanza dei percorsi di PCTO si aggiungono, ad integrazione, le recenti "Linee guida per l'orientamento scolastico", firmate dal Ministro Valditara, che verranno rese operative nel presente anno scolastico 2023/2024.
- (3) In particolare si fa riferimento alla ricerca comparativa che è stata effettuata a Washington DC (USA) da Febbraio a Maggio 2023 e che sarà oggetto di successive pubblicazioni.
- (4) MIUR (2019) "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" Linee Guida. Ai sensi dell'Articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n.145. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Italia.

## Bibliografia

Barreneche, M. M., & Santi M. (2022). Philosophy for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry. *Rivista Studium Educationis*, XXIII. DOI: 10.7346/SE-022022-16.

Beghetto, R. A. (2017). Inviting uncertainty into the classroom. Five strategies to help students respond well to uncertainty and foster complex problem-solving skills. *Educational Leadership*, 75(2), 20–25.

- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher education. Research & development*, 31(1), 65–77.
- Biggeri M., Ferrannini A., & Arciprete C. (2017) “Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione”. In M. Santi & D. Di Masi, (2018), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova University Press. Università degli studi di Padova.
- Biggeri M., & Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children’s Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373–395.
- Bilotto, A., Caltieri, S., Panella, S. (2017) “L’orientamento permanente: una prospettiva per il futuro” *La scuola come sistema*. Volume 2/2017, 34 -42
- Birch, R. (2020). Discerning hope: Intra-actions of a philosophy for children workshop and the eco-socially just potential of practicing hope, *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 975–987.
- Buckingham, W. (2014). Communicating not-Knowing: education, daoism and epistemological chaos”, *China Media Research*, 10(4), 10–19.
- Davies, K. (2012). How reflective practice can enhance learning for sustainability. In A. E. Wals & Corcoran P. B. (Eds.), *Learning for sustainability in times of accelerating change*, 283–296. Wageningen Academic Publishers.
- Dotson, K. (2012). How is this paper Philosophy?. *Comparative Philosophy*. Volume 3, No. 1 (2012): 03-29 Open Access / ISSN 2151-6014
- Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice, Educational Research and Innovation*. Paris, France: OECD Publishing.
- EU (2000). *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro dei Servizi della Commissione delle Comunità Europee*. Bruxelles.
- English, A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gordon, M. (2006). Welcoming confusion, embracing uncertainty: Educating teacher candidates in an age of certitude. *Paideusis*, 15(2), 15–25.
- Gordon, M (2007). “Living the questions: Rilke’s challenge to our quest for certainty”. *Educational theory*, 57(1), 37-52.
- Grimaldi, A. (a cura di) (2010). Rapporto Orientamento 2009. *L’offerta di orientamento in Italia*. ISFOL, febbraio 2010.
- Hall, B. (2006). Teaching and learning uncertainty in science: The case of climate change. *Planet*, 17(1), 48–49.
- Hayden, M. J. (2012). *Cosmopolitan education and moral education: Forging moral beings under conditions of global uncertainty*. [Doctoral dissertation, Columbia University].
- Jordan, M. & McDaniel, Jr R. (2014). Helping students respond creatively to a complex world. In D. Ambrose, B. Sriraman & K. Pierce (Eds.). *A Critique of Creativity and Complexity: Deconstructing Clichés*, 249–268. Rotterdam Netherlands: Sense Publishers.
- Matthews, G. (1982) “Reasoning” *Philosophy and the Young Child*. Harvard Paperbacks.
- Michalik, K. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion. Uncertainty as a challenge and opportunity. *Childhood and Philosophy*, 15, 125–144.



- Michalik, K. (2022). Philosophical Inquiry with Children: Inviting Uncertainty into the Classroom. In E. Postiglione (Eds.). *Fostering Inclusion in Education*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9_6).
- M.I.M. (2022) Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4, Componente 1 del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione Europea.
- MIUR (2012). La definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. Repertorio Atti n. 152/CU Decreto Ministeriale del Governo Italiano del 20 dicembre 2012.
- MIUR (2014). Documento Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del MIUR con Nota di trasmissione prot. 4232. Roma 19 febbraio 2014.
- MIUR (2019). Tre pareri del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione: - Parere in materia di Orientamento scolastico del 18 gennaio 2018 - Parere in materia di Alternanza Scuola Lavoro del 25 luglio 2018 - Parere sullo Schema di decreto di adozione" delle "Linee guida inerenti ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" del 28 agosto 2019.
- Morini, A. L. (2019) "I "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" come risorsa strategica per la formazione tra scuola e lavoro" in *Form@re Open Journal per la formazione in rete*. ISSN 1825-7321, vol. 19, n. 2, 423-438.
- Mumford, E. (2003). Information Systems Research and the Quest for Certainty. *Journal of the Association for Information Systems*, 4(4), 197–205.
- Lipman, M. (1969). *Discovering Philosophy*. Boston: University Press of America.
- Lipman, M. (1993) *Philosophy for Children: Where We Are Now: Supplement Two*. Montclair: IAPC, Montclair State University.
- Lipman, M. (1998). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., & Rizzi, P. (1999). *Kio y Gus*. Italia: Liguori.
- Lipman, M., & Santi M. (2000). *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di «Kio & Gus». Per la Scuola elementare*. Italia: Liguori.
- Rowley, C. (2004). Philosophical enquiry as an approach to environmental education. *Place and Space Occasional Paper*, 4, 87–91. Retrieved April 14, 2021.
- Santi, M., Zorzi, E. (Eds.) (2016). *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Santi, M. (2019). Problem solving collaborative e Philosophy for Children. Una proposta "oltre" alla competenza, tra complex thinking e capability approach. *Scuola Democratica*, 1, gennaio-aprile 2019.
- Santi M., (2022). Into the groove: Connettere il presente per slegare il futuro dell'educazione umana. In E. Ghedin (Ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano: Guerini, 15-29.
- Santi M., Ghedin E. (in press). Philosophical inquiry and the childness of communities: Connectivecapabilities for flourishing education. In Walker M.A., Boni, D.C., Velasco (Eds.), *Reparative Futures and Transformative Learning Spaces*. London: Palgrave McMillan.
- Tauritz, R. L. (2012). How to handle knowledge uncertainty: Learning and teaching in times of accelerating change. In A. E. J., Wals, & P. B., Corcoran (Eds.). *Learning for sustainability in times of accelerating change*, 299–316. Wageningen Academic.



Tauritz R. L. (2016). A pedagogy for uncertain times. In W., Lambrechts , & J., Hindson (Eds.). *Research and innovation in education for sustainable development*, 90–105. Environment and School Initiatives.

Tauritz R. L. (2019). *Certain you're not sure? An inquiry into pedagogical strategies for teaching children how to manage uncertain knowledge about sustainability challenges*. [Doctoral dissertation, University of Edinburgh].

UNESCO (2015). *Rethinking education: towards a global common good?*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from [unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf)

Van Asselt, M. (2010). *Perspectives in uncertainty and risk. The PRIMA Approach to decision support*. Boston, MA: Kluwer Academic.

Wals, A. E. J., & Corcoran, P. B. (2012). *Re-orienting and re-imagining: learning-based responses to the challenge of (un)sustainability. Learning for sustainability in times of accelerating change*, 299–316. Wageningen Academic.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.

Zorzi, E., Santi, M. (2023). *How to generate (educate) an inquiring-jazzing community: free and open suggestions from an international workshop (ICPIC 2022)*. *Childhood & Philosophy*, Vol. 19, 1-21.