

DOSSIER - Filosofia dell'educazione

A CURA DI FRANCO CAMBI, CRISTIANO CASALINI, ALESSANDRO MARIANI

Contributi teorici

Oltre il sapere disabitato: verso un'ermeneutica formativa nell'era dell'intelligenza meccanica

ANGELA ARSENA (0000-0002-9934-9389)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale – Università Telematica "Pegaso"

Corresponding author: angela.arsena@unipegaso.it

Abstract. Philosophy of education is not merely a theoretical framework but a critical practice that interrogates the transformations of knowledge, intelligence, and subjectivity. In an era where knowledge is increasingly dematerialized into digital flows and decision-making is governed by algorithmic logics, educational thought must safeguard the question of meaning and resist the technocratic illusion of reducing learning to performance, calculation, and profiling. This essay explores the risk of disinhabited knowledge—knowledge stripped of embodiment, memory, and relational responsibility—and argues for a re-ontologization of education: a return to knowledge as embodied practice, to philosophy as an exercise of freedom, and to pedagogy as a liminal space where the human is redefined in its finitude and desire. To educate, in this perspective, is not to close the fractures of the present but to inhabit them critically, generating possibilities of meaning where knowledge risks becoming a mere simulacrum of intelligence.

Keywords. Philosophy of Education – Artificial Intelligence – Ethics of Knowledge – Hermeneutics – Technoculture – Subjectivity

1. *More philosophico.* Dove comincia il pensiero educativo

In una delle sue *Bustine di Minerva*, rubrica settimanale tra filosofia e semiotica in cui veniva interpretato il presente con la lanterna della forma lieve dell'aneddoto¹, Umberto Eco si domandava, in tempi non sospetti, che cosa sarebbe accaduto se avessimo affidato interamente la memoria al digitale, la conoscenza al calcolo, la decisione all'algoritmo. Con il tono ironico di chi sa parlare di cose serissime sorridendo, Eco suggeriva che ogni sapere disincarnato è anche un sapere disabitato: qualcosa che si sa, for-

¹ La rubrica *La Bustina di Minerva* appariva regolarmente sull'ultima pagina del settimanale italiano *L'Espresso*, a partire dal 1985 sino all'ultimo microsaggio postumo nel febbraio del 2016.

se, ma che non si vive. E aggiungeva che il problema non è l'eccesso di informazioni, ma l'assenza di senso.

Non si trattava solo di un'allerta culturale, ma di un monito filosofico: nel pensiero critico più avvertito la conoscenza non è una quantità, ma una forma; non è un accumulo, ma un esercizio del pensiero². Esercizio, appunto, *more philosophico*: lento, critico, inquieto. Sapere che interroga, invece di possedere; che apre, invece di chiudere e che talvolta si espone, invece di ripararsi dietro la neutralità della funzione e che spalanca la custodia dell'*anthropos*. Essa non può infatti ridursi a gesto conservativo o atto meramente protettivo: essa implica, piuttosto, la capacità di mantenere vivo quel circolo virtuoso tra teoria riflessiva e problemi educativi aperti, dove il pensiero pedagogico si alimenta delle sfide concrete e, al tempo stesso, le orienta attraverso categorie interpretative capaci di dischiudere possibilità inedite. In tale movimento dialettico, la teoria non si chiude in un'auto-referenzialità astratta, ma si fa pratica ermeneutica che illumina il quotidiano, mentre i problemi educativi, lungi dall'essere ostacoli, pietre d'inciampo da rimuovere, diventano laboratori vivi di pensiero, luoghi in cui l'umano si ridefinisce. Si pensi all'esperienza di un'insegnante che, di fronte al mutismo di un'adolescente migrante, segnata/o da un vissuto di marginalità linguistica, sessuale e culturale, non riduce quel riserbo a una mancanza da correggere, ma lo ascolta come un luogo di resistenza e di senso. In tale gesto, profondamente etico e politico, la teoria dell'intersezionalità, lungi dal restare griglia analitica accademica, si traduce in prassi ermeneutica: uno strumento per leggere i segni del quotidiano, comprendere la stratificazione delle oppressioni, riconoscere le soggettività negate. Del resto, come ricorda bell hooks, la teoria non è mai intrinsecamente curativa, liberatoria o rivoluzionaria: essa assolve a questa funzione solo quando le chiediamo di farlo e orientiamo il nostro "fare teoria" verso questo fine³. È dunque nella relazione educativa che la teoria si compie: illuminando la complessità del reale, attivando l'ascolto trasformativo, generando parole nuove dove prima c'era solo silenzio.

Lo slittamento problematico del divenire educativo, ovvero la distanza e talvolta l'incomprensione, sta nel rendere queste ultime non più aporie pedagogiche, ma laboratorio vivo, soglia in cui l'umano si ridefinisce nella sua fragile, plurale possibilità, momento di indecidibilità che costituisce la possibilità stessa della soggettività⁴.

La custodia dell'*anthropos* è allora questo continuo attraversamento di soglie di pensiero critico: un processo che congiunge la necessità della riflessione rigorosa con l'urgenza della cura e dell'azione formativa, affinché educare significhi non soltanto trasmettere ma generare, non soltanto rispondere ma tenere aperto l'interrogativo sul senso dell'umano.

Ed è proprio da qui che forse occorre ripartire. Dalla domanda radicale su che cosa significhi oggi formare nelle *more* della contemporaneità, quando la coscienza è sfidata dalla simulazione, la soggettività dalla profilazione e il tempo dalla velocità del dato algoritmico. Se assumiamo che ogni processo educativo non è mai neutro, ma sempre già inscritto in una filosofia dell'umano e radicato nella visione che una società ha della libertà, del sapere e della responsabilità, allora non possiamo pensare la formazione come semplice trasmissione di contenuti o come addestramento funzionale a un mondo già dato, perché significherebbe ridurre l'umano a una mente meccanica, programmata all'esecuzione.

² Si veda qui: F. Cambi, *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 2017, 20(2), pp. 409-413; A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

³ B. Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994, p.61.

⁴ G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, CO, Paradigm Publishers, 2014, p. 93.

Ogni gesto educativo traduce una precisa idea di soggetto, un modello implicito di cittadino, una concezione specifica del bene e della giustizia. Educare significa, in questo senso, prendere posizione nella storia, situarsi all'interno di un orizzonte simbolico che attribuisce valore alle scelte, orienta le relazioni, plasma le istituzioni.

Ebbene, in epoche stabili, tali orizzonti restano spesso invisibili, mimetizzati nella ripetizione delle pratiche quotidiane: si può parlare qui di pedagogia invisibile⁵, ovvero quel dispositivo formativo silenzioso che agisce attraverso i contesti, i linguaggi, gli spazi, i gesti, molto più che attraverso le enunciazioni esplicite. Essa educa non dicendo ma facendo vedere o, paradossalmente, nascondendo ciò che conta, ciò che è degno di essere appreso, ricordato, desiderato. È nell'apparente neutralità delle istituzioni, nell'organizzazione degli ambienti, nei ritmi temporali imposti o permessi, che si sedimentano visioni del mondo e si costruiscono implicitamente appartenenze, esclusioni, possibilità.

Ma nei momenti di frattura, come quello che stiamo attraversando, la filosofia dell'educazione è chiamata a rendere espliciti proprio quei presupposti, a interrogare i fondamenti, a decostruire le mitologie del presente assumendosi la responsabilità politica e culturale di interrogare criticamente ciò che appare scontato e restituendo visibilità a ciò che educa proprio mentre sembra non farlo: quale visione del sapere stiamo legittimando attraverso le nostre strutture scolastiche connesse con i nostri ambienti digitali? Di quale libertà dell'umano parliamo quando demandiamo alle macchine la previsione dei comportamenti e la personalizzazione dell'apprendimento?

Se «la funzione della filosofia dell'educazione è proprio quello di tener ferma la riflessività critica, di applicarla al discorso e ai problemi generali e quindi di rendere più rigoroso quel sapere⁶» per riaprire costantemente il campo del possibile e per contrastare l'evidenza automatica del presente con il dissenso della domanda, occorre allora una consapevolezza ulteriore: essa non si dispiega nell'atmosfera rarefatta dell'iper-uranio invisibile o visibile solo ai pochi eletti, oppure in una presunta imparzialità dell'essere immutabile, ma sempre dentro un contesto, un linguaggio, una tecnocultura, fenomenologicamente evidenti e cangianti.

E ogni tecnosfera culturale e ogni tecno-immaginario (oggi diremmo ogni infocrazia e ogni videocrazia) producono soggetti, rendono alcune forme di vita pensabili, altre marginali, altre ancora impensabili.

Prendere le mosse da quella soglia significa attraversare l'occasione storica di ripensare a ciò che rende l'umano così straordinario anche nell'infosfera laddove la circolazione incessante dei segni, dei dati e delle memorie collettive non è soltanto un deposito neutrale di informazioni, ma un ecosistema relazionale, rizomatico, capace di generare nuove forme di esperienza e di conoscenza e laddove si configura, dice Floridi, una mangrovia epistemica⁷: un intreccio di radici e rami, al tempo stesso terrestri e acquatici (offline e online), materiali e simbolici, che si nutrono di una pluralità di flussi tecnologici, sociali e culturali e che producono, in questa complessità, spazi fertili ma anche zone d'ombra. Come una mangrovia, l'infosfera abita la soglia tra diversi ambienti, mediazioni e temporalità, custodendo l'umano non come identità statica, bensì come nodo dinamico di connessioni. È in questa trama interconnessa nel tempo dell'infosfera che la filosofia dell'educazione intesa come design concettuale sembra essere chiamata oggi a esercitare il suo compito critico più attento per costruire una vera e propria *intellectual responsibility*, ovvero capacità critica, morale e creativa verso gli strumenti tecnologici.

⁵ E. Agazzi, *La conoscenza dell'invisibile*, Milano, Mimesis, 2021.

⁶ F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Bari, Laterza, 2008, p. 7.

⁷ L. Floridi, *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2020.

Ciò comporta operare una vera e propria reontologizzazione, ovvero sottrarre l'umano al rischio della riduzione funzionale a cui lo espone il regime digitale dei flussi informativi, restituendo alla formazione consistenza ontologica e densità simbolica. Nell'orizzonte ipermediato, infatti, la circolazione illimitata dei dati tende a sostituire la realtà con la sua continua rappresentazione, dissolvendo la differenza tra esperienza e informazione. Di fronte a tale processo, la filosofia dell'educazione è chiamata a introdurre una frizione ontologica capace di dirimere e talvolta infrangere l'automatismo della comunicazione con una discontinuità feconda e chiarificatrice per ricondurre il sapere alla sua radice relazionale, situata, incarnata. In questo quadro, emerge la necessità di decostruire (quasi disarticolare), attraverso un'operazione critica, gli schemi consolidati del discorso educativo per rivelarne le implicite gerarchie di senso, aprendo lo spazio a nuovi orizzonti di significato e di possibilità formativa⁸.

Primo fra tutti, dovendo elencare delle priorità, decostruire il tecnoesperanto, ossia quel codice globale, apparentemente neutro e universale, che veicola l'illusione di una comunicazione trasparente, ma che in realtà uniforma e impoverisce l'eterogeneità dei linguaggi e delle culture, riducendo l'esperienza umana a codice e prestazione, a like binario che trasforma il linguaggio umano in una sentenza muta: taglia, appiattisce, sigilla. Non decifra: riduce. Non interpreta: accetta o rigetta. Nella sua struttura dicotomica, pollice alzato o abbassato, zero o uno, si consuma il dramma della parola che fu logos, che fu ponte, che fu abisso. Nel regno dei like, la complessità si ritrae come la marea, e ciò che resta è la crosta di un pensiero inaridito: un'emozione riflessa, una risposta condizionata. Il linguaggio umano, quello che conosceva la pausa, il paradosso, la delicatezza e la tenuità del 'forse' e dell'ipotesi, viene catturato e riformattato entro gabbie algoritmiche che non tollerano l'ambivalenza, l'indecidibile generativo e la sospensione del certo. Lo slittamento semantico, linfa della poesia e della cura, è scartato come rumore. Così, l'umano parla, o crede di parlare, ma è il sistema che decide cosa valga la pena ascoltare, cosa mostrare, cosa seppellire. Il discorso non si apre più, non si inoltra nell'ignoto dell'altro; si riflette invece, narcisisticamente, nel calore di un'approvazione istantanea. Ogni frase è già un'offerta di sé al giudizio, un calcolo invisibile tra visibilità e conformità.

La decostruzione, allora, in senso pedagogico, non implica un semplice rifiuto del linguaggio tecnico, bensì si rivela esercizio critico che disvela le implicite gerarchie, i dispositivi di potere, i protocolli comunicativi che nascondono modelli culturali, logiche economiche e visioni del mondo che orientano la formazione delle soggettività, per restituire a questa la sua contingenza storica, la voce stonata, la parola che inciampa, il silenzio che si sottrae alla misura: è lì che l'umano si fa di nuovo straordinario, non quando è cliccato, ma quando si sottrae. Non quando è immediato, scaricabile e "formattabile", ma quando è inattuale. Quando osa articolare un pensiero che il like non può contenere.

Nel deserto dell'approvazione automatica, il *logos* filosofico diventa oggi atto di diserzione.

Un dire che non cerca consenso, ma ermeneusi, relazione viva tra soggetto e senso, fine tessitura discorsiva che riapre il tempo.

Solo attraverso tale operazione diventa possibile riconoscere centralità al linguaggio della relazione, luogo in cui il portato comunicativo si genera non per equivalenza funzionale, ma per differenza, ascolto attivo e reciproco. Nel tempo in cui il *globish* digitale, lingua sintetica delle piattaforme e dei protocolli, pretende di unificare il mondo sotto l'e-

⁸ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando Editore, 2008.

gida di una razionalità computazionale, la filosofia dell'educazione è chiamata a esercitare un compito ermeneutico e sovversivo, smascherando l'illusione di universalità neutra che si cela dietro codici binari e interfacce user friendly, rivelando come ogni lingua, anche quella digitale, sia un atto di potere e una scelta di mondo. Educare, allora, non è insegnare a parlare la lingua dei codici, ma interrogarne la grammatica invisibile, restituendo valore espressivo e campo di risonanza all'ambivalenza e alla metafora, all'ironia socratica, all'intraducibile. In un'epoca che sogna l'ordine della macchina, la filosofia dell'educazione riapre il campo del possibile: non traduce ma tradisce, nel senso etimologico del "consignare oltre", la parola monolitica e artificiale, per restituirla alla libertà del pensiero e per intervenire, con saggezza e prudenza, in quella bulimia di mezzi e di possibilità comunicazionali a cui corrisponde, inevitabilmente, un'anoressia dei fini e del linguaggio.

Si manifesta qui l'esigenza di un nuovo modello di metacognizione che vada oltre quello prettamente cognitivista e approdi, in particolare, a un percorso meta-riflessivo, meta-logico e meta-critico capace di rimettere in discussione sia i modelli tradizionali di mente, sia gli stili di apprendimento, come pure le logiche stesse dei processi conoscitivi⁹. In tale prospettiva, l'educazione si configura come esercizio di attraversamento delle antinomie educative, chiamata a sostare nelle zone liminari dove i confini tra online e offline, naturale e digitale, individuale e collettivo si dissolvono e si ricompongono in nuove forme per restituire spazio alla singolarizzazione divergente del sapere e all'effetto (salvifico) di soggettività che essa promuove.

2. De intelligentia: genealogie pedagogiche nella civiltà dei dati

Nel tempo lungo della civiltà, l'intelligenza è stata la forma attraverso cui l'umanità ha costruito se stessa, un filo sottile ma resistente che ha intrecciato ragione e immaginazione, *logos* e *pathos*, scienza e coscienza. Per secoli, educare ha significato coltivare questa facoltà molteplice, organizzandola in percorsi di pensiero capaci di tenere insieme rigore e apertura, sensibilità e giudizio. È in questa tradizione, tanto fragile quanto luminosa, che l'Occidente ha forgiato la figura dell'*anthropos sapiens*: essere pensante, narrante, responsabile.

Quel tessuto sembra oggi lacerato: nel cuore del presente si profila una frattura epistemica che disarticola i legami tradizionali tra soggetto e conoscenza, tra educazione e formazione dell'umano. Una razionalità disincarnata, performativa, impersonale si impone come nuovo paradigma: intelligenze artificiali che calcolano senza pensare, saperi automatizzati che escludono il vissuto, algoritmi che offrono risposte senza attraversare la domanda. In questo scenario, l'intelligenza smette di essere una facoltà dialogica e diventa infrastruttura, architettura invisibile che organizza il mondo e modella le soggettività. Eppure, proprio in questa soglia si apre il compito più urgente per la filosofia dell'educazione: preservare la pluralità delle forme del pensiero, tutelare la dialettica delle intelligenze, custodire la complessità come principio formativo. Il sapere non è mai unitario, ma si compone di tensioni vitali: tra la precisione della *mathesis* e la libertà simbolica delle *humaniora*, tra la concretezza delle scienze e la profondità dell'interiorità, tra l'oggettività e l'interrogazione¹⁰. Educare, allora, è dare forma a questa coesistenza: riconoscere, valorizzare e connettere le intelligenze, senza riduzionismi da file *zippato*, ma secondo un principio integrativo e riflessivo.

⁹ A. Mariani & D. Sarsini, *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb, 2006.

¹⁰ F. Cambi, *Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli*, in «Studi sulla Formazione», 2010, 13(1), pp. 23-38.

L'intelligenza umana infatti si manifesta non soltanto come facoltà di calcolo o di ordinamento razionale, ma come capacità narrativa di dare forma all'esperienza e di intrecciare il sapere con il pathos del vivere. È in questo spazio fragile e imprescindibile che l'umanità incontra il limite, non come barriera da eludere, ma come condizione originaria della comprensione di sé e degli altri. Il primo impegno del *logos* filosofico non consisteva del resto nell'affermazione trionfale di un sapere onnipotente, ma nel riconoscimento critico di ciò che non può essere superato, ovvero la mortalità dell'umano, la consapevolezza che l'umanità, come la definiva Omero, è composta da ἄνδρες βροτοί (andres brotoi), esseri mortali¹¹, laddove l'attributo deriva da *mbrótos*, "colui che sanguina", a sottolineare la fragilità corporea rispetto all'eternità divina. Se la condizione che separa radicalmente l'umano dagli dèi e dalle macchine è questa, essere "brotoi" significa portare nella carne la finitudine: un respiro che vacilla, un tempo che scorre verso la perdita, un corpo che sente attraverso la "pelle" intesa come

«involucro vivente di un organismo volente, quella che si vuol vendere cara, al prezzo più alto possibile, in ogni momento della nostra vita; che ci attira verso un altro vivente per imperscrutabili questioni di pelle; o che può renderci amici per la pelle; o ancora quella che vorremmo fare o che vorremmo farci. Ossia è un impasto di sangue, sudore e lacrime che nessuna macchina potrà né vorrà mai imitare»¹².

È dunque l'esperienza della relazionalità e della sensibilità come condizione incarnata, facoltà di registrare, accogliere e trasformare gli urti dell'esperienza, e non in termini di input, output o interfaccia, ma come ferita o come attrazione, come dolore, fragilità e caducità a connotare l'umano mentre la consapevolezza del limite rende possibile la compassione, il desiderio, la memoria. È nel non essere eterni che cerchiamo senso; è nel non essere perfetti che inventiamo arte; è nella possibilità della morte che comprendiamo ciò che conta. Per gli dèi immortali, il dolore non mordeva la carne né la perdita segnava il cuore e per le macchine il dolore è simulazione, l'errore è codice malfunzionante, la morte non è destino ma rottura o spegnimento e il limite è solo soglia tecnica non abitando esse il dolore, la speranza, la mediocrità e il desiderio.

Conoscere se stessi come *brotoi* è ancora essenziale alla filosofia dell'educazione: è ciò che ci tiene lontani dal delirio dell'onnipotenza (degli dèi immaginati dalla scienza o dalla tecnica) e dal sogno dell'efficienza assoluta (delle macchine perfezionate ad ogni costo). Educare al pensiero filosofico significa forse far sentire ancora questo limite non per abolirlo, ma per farne radice di senso, stimolo alla riflessione, apertura alla relazione, fondamento della libertà per dare parola alla vulnerabilità come risorsa epistemica¹³, tradurre in pensiero la nostra caducità, custodire una misura che impedisca all'intelligenza di dissolversi nell'illusione della completezza.

Non è casuale che storicamente il *logos* sia sorto soltanto dopo la lunga stagione del trionfo del mito: quando Esiodo narrava le genealogie divine e l'astrologia antica proiettava sugli astri fissi e immortali la speranza di un destino senza incrinature, l'umano cercava nel firmamento la garanzia di una salvezza eterna. L'"ottimismo astrologico" di Esiodo si radicava nella concezione di un cosmo ordinato, nel quale i segni celesti e i cicli naturali non sono enigmi indecifrabili, ma coordinate affidabili dell'agire umano: ne *Le opere e i giorni*, il contadino trova nel sorgere e tramontare delle stelle – le Pleiadi, Orione, Sirio –

¹¹ *Iliade*, I, v. 338; XXI, v. 464; *Odissea*, V, v. 7.

¹² M. Ferraris, *La pelle. Che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, Torino, Einaudi, 2025, p. 15.

¹³ A. G. Lopez, *La vulnerabilità come "spazio" di riflessione per l'educazione alla pace*, in «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», 2022, 1(1), pp. 65-70.

non soltanto indicazioni per orientarsi, ma la conferma che il mondo è dotato di un ritmo intelligibile, una legge cosmica inscritta nel cielo. In questo ordine ingenuo e arcaico la sofferenza e la fatica restano ineliminabili, ma l'umanità non è abbandonata al caos perché il cosmo stesso diventa così garanzia di senso. Nei lirici e nei tragici successivi tale fiducia si incrina: in Pindaro, pur restando l'eco di una misura cosmica, la vita dell'uomo è segnata da un destino precario, dove la gloria (kleos) si conquista ma si consuma rapidamente, come una fiamma al vento e in Sofocle, poi, la sapienza celeste non consola: la condizione umana è detta "terribile" (deinon), sospesa tra il genio della tecnica e la fragilità del limite¹⁴. Così, l'ottimismo cosmico di Esiodo, che leggeva nelle stelle un calendario di speranza, si confronta con la coscienza tragica della Grecia classica: l'essere umano non è più semplicemente colui che abita un cosmo ordinato, ma colui che, pur leggendo i segni del cielo, resta esposto all'enigma del destino.

La rottura decisiva si compie quando dal linguaggio dei segni celesti si passa alla ragione argomentante, dall'immutabilità del cosmo al divenire storico, dall'eterno divenire al compito umano di interpretare: dal momento in cui la parola filosofica assume la responsabilità di abitare il tempo e non di evaderlo per delegare ad oracoli la risposta, inaugurando così quell'ermeneutica della condizione finita che ancora oggi ci interpella, essa interpreta la crisi, si lascia ferire dall'incertezza e apre scenari di senso in cui l'umano si ridefinisce nella sua costitutiva esposizione all'altro e al mondo¹⁵.

Con questa stessa intenzionalità, la filosofia dell'educazione è chiamata a vigilare sull'ottimismo artificiale che accompagna le retoriche della tecnica contemporanea intorno alla costruzione del sapere e della conoscenza: esso ripropone, in forma digitale, l'antica illusione astrologica di un ordine perfetto e senza lacerazioni, abitate da costellazioni di algoritmi che, come strutture luminose, promettono orientamento e necessità artificiale, pretendono di leggere e prevedere la vita come se fosse un cielo di dati. Nell'epoca dell'intelligenza artificiale, il sapere si presenta come conoscenza a consumo istantaneo, disponibile all'istante, pronta per l'uso, confezionata in porzioni cognitive precotte, depurata dalla fatica e dalla responsabilità del pensare, enciclopedia senza eredità, archivio smemorato e orfano, dove tutto è accessibile ma nulla è abitato, scaffale del sapere immediato, dove l'infosfera assume i tratti di un supermercato epistemico: si seleziona, si consuma, si scarta. L'apprendimento cede il passo alla conoscenza modulare, algoritmicamente somministrata, personalizzata non sull'esigenza della verità ma sul comfort dell'utente. La domanda non cerca più orizzonte, ma conferma. Ciò che si dischiude è una gastronomia cognitiva dell'algoritmo, una dieta dell'intelletto dove il pensiero è pietanza già impiattata, pronta per essere deglutita senza essere digerita. Non c'è fame autentica, solo scroll. Il sapere, disincarnato, senza sforzo né tempo, si offre come simulacro dell'intelligenza, senza l'attesa, il silenzio e il travaglio dell'apprendere. Tutto diventa educazione a domanda, come streaming intellettuale: si accende per intrattenere, si spegne senza lasciare eco. Un'intelligenza *à la carte*, decorata di dati, ma povera di visione. E in questo deserto della profondità, l'umano rischia di dimenticare che il sapere, prima di essere dato, è chiamata, ferita, desiderio. Curvando questa consapevolezza nello spazio-tempo attuale della scuola, da sempre officina segreta dove l'invisibile prende forma e dove il futuro impara a pronunciare il proprio nome, essa si traduce nell'urgenza di emanciparsi finalmente, ad esempio, da criteri di valutazione rigidamente quantitativi, riscoprendo, come archeologi, il fondamento umanistico e irrinunciabile della nostra

¹⁴ M. Untersteiner, *Problemi di filologia filosofica*, Milano, Cisalpino-Goliardica, 1980.

¹⁵ H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1960, p. 301.

cultura che finora è stata fatalmente attratta dalle illusioni scientiste verso l'aziendalismo e il fordismo, snaturando la vocazione autenticamente formativa di ogni comunità scolastica. In altre parole: la decostruzione operata dalla filosofia dell'educazione ha dinanzi anche la selva (oscura) dei lemmi di importazione economicistica (debiti, crediti, assessment) che come nuovi totem e uniti alla colonizzazione della lingua inglese non sono inciampi occasionali e marginali che interrompono l'atto educativo, ma evidenze di subordinazione a una neolingua che ha smarrito ogni spessore relazionale¹⁶.

L'educazione nasce e si nutre di temporalità: essa è mediazione fragile tra desiderio di permanenza e consapevolezza della caducità, tra nostalgia dell'infinito e coscienza della finitezza, laddove il verbo desiderare custodisce nella sua etimologia il segno arcaico del cielo: de-sidera, l'assenza di stelle. È l'esperienza del navigante che, privato degli astri che orientano la rotta, si scopre esposto al buio e consegnato all'incertezza. Il cuore epistemico del pensiero pedagogico sta forse qui, nel suo anelito a un fondamento che non nasce dalla pienezza di un sapere già garantito, ma dal vuoto di una mancanza, dall'oscurità che obbliga a cercare luce. Non possediamo stelle fisse, e tuttavia proprio questa mancanza ci spinge a creare mappe, a generare orientamenti, a trasformare l'educazione in cammino condiviso verso un senso che non è mai dato una volta per tutte. Se il desiderio è matrice ermeneutica, esso non è nostalgia di un cielo perduto, ma tensione incessante verso un orizzonte da costruire insieme. Dove mancano le stelle, la parola educativa diventa segno e guida, gesto interpretativo che accende scintille di orientamento nel buio della storia. Qui si colloca la dialettica, evocata da Ricoeur, tra promessa e finitudine: ogni atto educativo è promessa di futuro, ma promessa consapevole del proprio radicarsi nella condizione finita dell'umano, promessa che non elude la morte né la fragilità, ma le assume come dimensione costitutiva della speranza¹⁷.

C'è un punto, nella lunga traiettoria del pensiero occidentale, in cui l'intelligenza ha smesso di coincidere con l'umano e ha iniziato a proliferare in ciò che umano non è, o non lo è più nel senso classico dell'*anthropos*. In quel punto, che oggi chiamiamo presente, non si è dato un semplice avanzamento tecnologico, ma uno scarto ontologico: una frattura silenziosa nella genealogia del pensiero, che costringe la pedagogia – scienza inquieta dell'umano – a ridefinire se stessa. Secondo Hans Jonas l'atto tecnico non può più essere neutro: per il solo fatto di accadere, l'atto tecnico muta l'atto filosofico e l'atto educativo, e muta l'orizzonte del possibile, e perciò, spiega ancora Jonas, muta anche ciò che è lecito, perché non esiste una tecnica 'pura' che non implichi conseguenze morali¹⁸, e il nostro tempo sembra confermare, in modo irreversibile, questa sentenza.

Non è più possibile, infatti, pensare la formazione come un esercizio di trasmissione lineare del sapere da un soggetto a un altro, lungo il canone umanistico della *paideia*.

Siamo oltre quella soglia.

La domanda filosofica, allora, non è più che cosa possiamo fare con l'intelligenza artificiale, ma che cosa essa sta facendo di noi, nella nostra struttura desiderante, nelle economie affettive, nei dispositivi cognitivi, nei processi di soggettivazione.

Già Foucault ammoniva che ogni sapere è una forma di potere e ogni forma di potere plasma ciò che chiamiamo "soggetto"¹⁹. Oggi, questa lezione torna con forza inedita, poiché il potere che si iscrive nei circuiti dell'AI non agisce più tramite la repressione, ma attraverso la previsione, la profilazione, la persuasione morbida della personalizzazio-

¹⁶ Si rimanda qui a: M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025, p. 25.

¹⁷ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p. 124.

¹⁸ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1979, pp. 30-31.

¹⁹ M. Foucault, *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

ne. Che ne sarà, dunque, della filosofia, se la intelligentia – nella sua accezione classica come facoltà di legare e discernere – si dissolve nell'automazione del discernimento stesso? Quale sapere formativo sarà possibile, se nell'esperienza scolastica non si viene più condotti alla libertà mediante il logos, ma interpellati da interfacce che apprendono prima ancora che si possa apprendere da esse e quando la funzione narrativa viene delegata alle macchine, predetta, normalizzata, ottimizzata?

La sfida che si impone all'educazione appare etica, metodologica e metafisica: essa riguarda lo statuto stesso dell'umano, la possibilità della sua irriducibilità, l'idea di una coscienza che non si lascia duplicare. In questo senso, la pedagogia del nostro tempo è chiamata a ritrovare il coraggio di porsi non dopo, come la nottola di Minerva, ma prima dell'innovazione.

Ecco perché oggi, più che mai, educare significa sottrarsi all'automatismo, rallentare il pensiero, sospendere il dispositivo. Significa restituire al sapere la sua natura di atto libero e responsabile, e alla libertà la sua fatica costitutiva. Non si tratta di opporsi alla tecnologia, ma di superarne il monolinguismo e di ridare dignità alla meta-riflessività del pensiero umano, che sa connettere, integrare, giudicare²⁰. Un pensiero che non si chiude nella prestazione, ma si apre all'incontro, alla responsabilità, alla speranza.

La filosofia dell'educazione è chiamata oggi a rilanciare, con rinnovata urgenza, il compito di formare un sapiens integrale: capace di orientarsi nel groviglio dei saperi, di discernere nella complessità, di abitare il mondo come luogo aperto di confronto tra linguaggi, sguardi, culture.

Questa è la soglia in cui l'umano può ancora riconoscersi.

Accade quando, in una scuola di periferia, un ragazzo ricorre a un proverbio in arabo per chiarire un problema di geometria, e una compagna risponde intonando un canto popolare in dialetto: l'insegnante non relega quelle voci a semplice folklore, ma le intreccia con Euclide e con le mappe digitali del territorio, generando un dialogo inatteso tra tradizione orale, sapere scientifico e tecnologia²¹. In quell'aula, il sapere non si divide più tra "alto" e "basso", tra lingue dominanti e idiomi marginali: si fa microcosmo e archetipo della convivenza e spazio di traduzione reciproca, laboratorio in cui la diversità non è tollerata ma assunta come condizione epistemica. La filosofia dell'educazione mostra qui la sua forza più autentica: non nel preservare gerarchie precostituite, ma nel generare un sapiens integrale, capace di attraversare tradizioni, discipline e linguaggi, trasformando la pluralità in responsabilità condivisa e la differenza in possibilità generativa di futuro.

3. La filosofia e l'algoritmo: educare al pensiero critico tra *doxa* digitale e *différance*

Siamo chiamati, dunque, a una nuova alleanza fra intelligenze – umane, artificiali, ibride – che non potrà fondarsi sulla competizione né sulla subordinazione, ma su una pedagogia dell'interrogazione radicale. Perché, in definitiva, ciò che è in gioco non è solo il futuro dell'educazione, ma il senso stesso dell'essere pensanti nel mondo.

Vi è un punto cieco – un impensato strutturale – nel modo in cui le società occidentali hanno per secoli articolato il nesso fra conoscenza e soggetto, fra sapere e coscienza,

²⁰ A. Mariani & D. Sarsini, *Sulla metacognizione...cit.*

²¹ Si rimanda qui agli studi su etnomatematica ed etnofilosofia: M. Rosa & D.C. Orey, *Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics*, «Revista Latinoamericana de Etnomatemática», 2011, 4(2), pp. 32-54; U. Lundqvist, S. Hvid Thingstrup & A. Åkerblom, *Multicultural and multilingual educator professionalism*, «Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)», 2025, 9(1); J. Estermann, *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural*, «Polis. Revista Latinoamericana», 2014, (38).

fra educazione e umanità. Questo punto, silenziato e insieme fondativo, è ciò che oggi si mostra, *ex abrupto*, nella frattura che l'intelligenza artificiale porta alla luce e insieme radicalizza. Una frattura che non è accidentale né contingente, ma epocale e strutturale. Non si tratta soltanto di un mutamento epistemico, ma di un trauma ontologico che scompagina le architetture portanti dell'umano come soggetto conoscente.

Per la prima volta nella storia, l'atto del conoscere si dà senza esperienza, senza corpo, senza memoria incarnata: un sapere senza soggetto, un'intelligenza senza intenzionalità, una generazione di contenuti senza mondo. La *doxa* si autonomizza, si emancipa dalla episteme, e ciò che appariva come fondamento – la coscienza vigile, la riflessione etica, il processo educativo come esperienza intersoggettiva – si rivela improvvisamente come costruzione, *mise en scène*.

Scrivava Heidegger che la scienza non pensa (*Die Wissenschaft denkt nicht*), non per difetto, ma per costituzione²².

L'AI ne è la forma estrema, parossistica: essa elabora, compone, ripete, predice – ma non pensa.

O forse: non pensa trascinando con sé il corpo dei mortali, e proprio in questa differenza radicale si iscrive l'urgenza della riflessione educativa, laddove lo statuto problematico e plurale della pedagogia risiede proprio in questa doppia dimensione:

della riflessività autocomprendente e della oggettività vivente, biologica e culturale insieme, in questo essere ad un tempo sé e altro da sé, in questa condizione empirica, storica, carnale ma aperta anche all'avventura, al dialogo, alla sperimentazione che è sinonimo di rielaborazione, decostruzione e ricostruzione incessante²³.

Il pensiero, infatti, non è soltanto funzione logica, ma apertura all'altro, esposizione al possibile, rischio della significazione. Quando il sapere si chiude nella ripetizione algoritmica del già noto – anche quando tale ripetizione appare nuova, generativa, sorprendente – allora la possibilità pedagogica del sapere vacilla.

Perché educare significa attraversare l'evento del senso, non solo moltiplicare informazioni.

Il gesto educativo, nella sua essenza più profonda, è atto di differenza: *différance*, direbbe Derrida²⁴, ovvero quel movimento incessante e costitutivo che rimanda ogni significazione a un'altra, differendo sempre il pieno compimento del senso.

Ma l'intelligenza artificiale, nella sua architettura logocentrica, nel suo bisogno di completamento, di chiusura semantica, disattiva la *différance*. Essa tende, al contrario, alla saturazione: produce testi, risposte, soluzioni, ma non lascia spazio all'intervallo, all'aporia, all'incomprensione che è condizione di ogni autentico apprendimento.

Ecco, allora, il cuore della frattura: l'intelligenza artificiale non genera senso, ma ne occupa il posto. Simula l'intenzionalità, ma senza desiderio; costruisce coerenza, ma senza esperienza; restituisce identità, ma senza alterità. Ciò che viene così interrotto è il patto epistemico su cui si fondava l'educazione moderna: l'idea che il sapere sia sempre iscritto in una storia, in un corpo, in una relazione. Il sapere algoritmico, al contrario, è saper-fare senza saper-essere: una macchina del risultato, non un cammino del senso.

Questo scarto chiama in causa, con urgenza e gravità, la pedagogia come scien-

²² M. Heidegger, *Was heißt Denken?*, Tübingen, Max Niemeyer, 1954, p.8.

²³ D. Sarsini, *Educazione/corpo. Per una prospettiva formativa alla corporeità*, in «Formazione e società della conoscenza: storie, teorie, professionalità: atti del convegno di studi, Firenze, 9-10 novembre 2004», Firenze, Firenze University Press, 2006, pp. 7. DOI: 10.1400/56758

²⁴ J. Derrida, *La Différance*, in «Bulletin de la Société française de Philosophie», 1968, 62(3), pp. 73–101.

za dell'umano possibile e non per adattarsi alla tecnica, né tantomeno per rifiutarla in nome di un umanesimo nostalgico ma per abitare la frattura, per pensare dal suo interno, accettando la sfida della decostruzione come atto educativo. Decostruire non per distruggere, ma per interrogare i fondamenti, per ritrovare la traccia dell'umano là dove sembrava dissolta, per aprire nuovi spazi di significazione in un mondo che tende alla saturazione algoritmica e alla conoscenza automatizzata.

Di fronte a tale mutamento ontologico e assiologico dell'agire umano, si impone, con forza che non ammette rinvii, la necessità di riformulare radicalmente l'offerta formativa filosofica, ad esempio, non più come mero esercizio di archiviazione concettuale o ginnastica logico-analitica, ma come impresa etico-politica all'altezza dell'epoca che abitiamo. La filosofia, se vuole essere ancora *philosophia perennis* e non ornamentale reperto museale, è chiamata a dislocarsi: ad abbandonare le rassicuranti cittadelle dei curricula canonici per intraprendere una traversata nel tempo della tecnoscienza e della vulnerabilità planetaria, assumendo il compito di formare menti capaci non solo di comprendere, ma di discernere, giudicare e – quando occorra – dire di no.

Non basta più infatti educare alla comprensione dei sistemi teorici; è necessario educare alla responsabilità, ovvero a quel sapere incarnato che riconosce nell'altro, nel vivente e nel futuro, non oggetti di calcolo, ma soglie di senso, volti, fragilità da custodire. L'educazione filosofica, se vuole sottrarsi all'insignificanza e alla deriva tecnocratica, dovrebbe ritrovare la sua vocazione originaria: interrogare il destino dell'umano. Un umano che, oggi, si gioca nelle pieghe dell'algoritmo, nei processi di automazione dell'intelligenza, nei dispositivi di sorveglianza dell'intenzionalità, nel disincanto delle promesse democratiche.

Riformulare l'insegnamento filosofico significa allora ridefinirne i contenuti, i linguaggi, le posture, facendo della filosofia non una disciplina dell'astratto, ma un'esperienza incarnata di mondo. Occorre una *paideia* che non separi il pensiero dalla vita, la logica dall'etica, l'ontologia dalla biopolitica, e che sappia generare una nuova figura di soggettività riflessiva, lucida ma non cinica, appassionata ma non dogmatica, capace di abitare le contraddizioni del presente senza cedere né all'ingenuità dell'ottimismo né al torpore della rassegnazione.

Solo così, forse, la filosofia potrà tornare ad essere – come nella sua origine greca – non già una disciplina tra le altre, ma l'arte della cura dell'anima e del mondo, l'architettura invisibile di ogni possibile civiltà futura.

Basti, a titolo esemplare, ricordare la scena platonica dell'*Apologia di Socrate*, quando il filosofo, innanzi all'assemblea ateniese, si rifiuta di adulare i giudici e di edulcorare la verità, affermando che il vero filosofo non deve temere la morte, ma l'ignoranza del bene. Ebbene, tale gesto – apparentemente remoto e retorico – andrebbe oggi ricalibrato alla luce dell'era algoritmica, in cui non si muore per la verità, ma si annega nella moltiplicazione delle opinioni, nell'assordante rumore del dato, nella manipolazione sistematica dell'informazione. Che senso ha, allora, insegnare filosofia ai giovani delle nuove generazioni, chiusi nella categoria, talvolta maldestra, di nativi digitali²⁵, come se fossero esseri viventi di altra dimensione, nati con le branchie nell'acquario del cyberspazio, già formati alla navigazione automatica? Ha senso solo se li si educa non a vincere dibattiti cedendo alla logica povera della prevaricazione ma esercizio di un confronto esigente per riconoscere le aporie, dubitare degli automatismi binari e smascherare il feticismo del neutro che spesso si cela dietro la pretesa di oggettività delle tecnologie, nella consape-

²⁵ Si veda qui: C. Di Bari, *I nativi digitali non esistono: educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*, Rome, Uppa edizioni, 2023.

volezza che il punto normativo delle pratiche critiche si configura come tensione euristica e gesto pubblico di responsabilità: in tal senso, la filosofia istituisce norme dialogiche che non riducono l'altro a avversario, ma lo riconoscono come interlocutore necessario al progresso comune della comprensione²⁶.

E ha lo stesso senso che Eco intravedeva nel gesto lieve e insieme serissimo delle sue *Bustine di Minerva*: ricordare che ogni sapere disincarnato è anche un sapere disabitato. Educare alla filosofia oggi significa, perciò, restituire dimora al sapere, riabitarlo come esperienza vissuta, come esercizio critico e responsabile, come ricerca del bene dentro la complessità dei linguaggi. Solo così la parola filosofica, dalle aule digitali alle piazze virtuali, può ancora diventare atto di testimonianza e di libertà.

Immaginiamo, dunque, una lezione di filosofia non come l'ennesima liturgia dell'e-gegesi, ma come esercizio di intelligenza incarnata. Non il commento rituale di Aristotele o Kant — che pure meritano rispetto — bensì la messa in scena di un dialogo con un chatbot o un motore predittivo. Si chiede agli studenti non di venerare la macchina, ma di scomporne il discorso: quali presupposti reggono le sue risposte? Quale idea di libertà, di verità, di responsabilità viene insinuata nei suoi algoritmi?

La lezione, così, non è più trasmissione di contenuti, ma teatro maieutico: una palestra dove si apprende non tanto che cosa ha detto Hume, ma come le sue pagine sulla causalità e l'abitudine possono ancora illuminarci di fronte alla prevedibilità compulsiva delle intelligenze artificiali. Non solo che cosa abbia scritto Spinoza sul desiderio, ma perché la sua ontologia della gioia e della potenza possa fungere oggi da antidoto al nichilismo pulsionale delle piattaforme digitali²⁷.

Questa scena non appartiene a una nuova tecnofiction didattica, bensì alla più antica tradizione filosofica, quella che da Gustav Siewerth²⁸ a Pierre Hadot²⁹ ha inteso il pensiero come forma di vita. È filosofia che si espone, che accetta di contaminarsi con le contraddizioni del proprio tempo, che non teme di misurarsi con le macchine come un tempo si misurava con gli dèi o con i sofisti: interlocutori non meno potenti e seducenti, da cui difendersi e insieme da cui lasciarsi provocare. È pedagogia filosofica in atto: non il culto dei testi, ma la militanza del pensiero che torna, ancora una volta, ad assumere su di sé la responsabilità di educare l'umano nell'età degli algoritmi.

Occorre dunque uscire dal paradigma libresco, non per rifiutare i testi, ma per ritrovare in essi il fuoco dell'interrogazione originaria, come faceva Seneca quando scriveva ai suoi allievi lettere che erano meditazioni sulla morte, sull'amicizia, sul tempo, o come faceva Abelardo nel suo *Sic et Non*, non offrendo certezze, ma tensioni, dilemmi, smottamenti della ragione.

La lezione di filosofia del futuro – se vorrà sopravvivere come spazio critico di umanizzazione – non potrà più limitarsi a trasmettere concetti; dovrà formare coscienze, allenare allo scandalo del pensiero, esercitare alla responsabilità della parola. Solo così,

²⁶ H. Mercier & D. Sperber, *Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory*, in «Behavioral and Brain Sciences», 2011;34(2), pp. 57-74

²⁷ Si rimanda agli studi sperimentali di: G. Caneva, S. Calcagno & D. Giordano, Socratic artificial mind (SAM). Lessons from the evaluation of a GPT-3 based chatbot for Socratic dialogue, in «Sistemi intelligenti», 2023, 35(2), 413-434; D. Fedeli, F. Zanon, S. Pascoletti, M. D'Agostini & E. Di Barbora, *Le chatbot: sfida e opportunità per percorsi di didattica metacognitiva*, in «Nuova Secondaria», 2024, 41(8); A. Suorsa, *Embodied and dialogical basis for understanding humans with information: A sustainable view*, in «Journal of the Association for Information Science and Technology», 2024, 75(13), pp. 1466-1479; K. Zhang & A.B. Aslan, *AI technologies for education: Recent research & future directions*, in «Computers and Education: Artificial Intelligence», 2021, 2.

²⁸ G. Siewerth, *Metaphysik der Kindheit*, Freiburg i. Br.: Alber, 1959.

²⁹ P. Hadot, *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2002.

come ammoniva Jonas³⁰, l'atto educativo potrà reggere il peso dell'atto tecnico: perché avrà saputo coltivare in chi apprende non solo la mente che sa, ma l'animo che custodisce oltre all'accumulo di informazioni anche la capacità di abitare e di incarnare un'eredità viva, sottraendola alla sterilità del sapere disabitato, brillante come superficie riflettente, ma privo di radici; rapido nel calcolo, ma incapace di memoria viva; colmo di dati, eppure vuoto di senso.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi E., *La conoscenza dell'invisibile*, Milano, Mimesis, 2021.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, CO, Paradigm Publishers, 2014.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Bari, Laterza, 2008.
- Cambi F., *Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli*, in «Studi sulla Formazione», 13(1), 2010.
- Cambi F., *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in «Studi Sulla Formazione», 20(2), 2017.
- Caneva G., Calcagno S., Giordano D., *Socratic artificial mind (SAM). Lessons from the evaluation of a GPT-3 based chatbot for Socratic dialogue*, in «Sistemi intelligenti», 35(2), 2023.
- Derrida J., *La Différance*, in «Bulletin de la Société française de Philosophie», 62(3), 1968.
- Di Bari C., *I nativi digitali non esistono: educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*, Roma, Uppa Edizioni, 2023.
- Estermann J., *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural*, in «Polis. Revista Latinoamericana», (38), 2014.
- Fedeli D., Zanon F., Pascoletti S., D'Agostini M., Di Barbora E., *Le chatbot: sfida e opportunità per percorsi di didattica metacognitiva*, in «Nuova Secondaria», 41(8), 2024.
- Ferraris M., *La pelle. Che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, Torino, Einaudi, 2025.
- Floridi L., *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.
- Foucault M., *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.
- Gadamer H.-G., *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1960.
- Hadot P., *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2002.
- Heidegger M., *Was heißt Denken?*, Tübingen, Max Niemeyer, 1954.
- Hooks B., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.
- Jonas, H., *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1979.
- Lopez A. G., *La vulnerabilità come "spazio" di riflessione per l'educazione alla pace*, in «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», 1(1), 2022.
- Lundqvist U., Thingstrup S. H., Åkerblom A., *Multicultural and multilingual educator*

³⁰ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung...cit.*

- professionalism*, in «Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)», 9(1), 2025.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando Editore, 2008.
- Mariani A., Sarsini D., *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb, 2006.
- Mercier H., Sperber D., *Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory*, in «Behavioral and Brain Sciences», 34(2), 2011.
- Recalcati M., *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025.
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.
- Rosa M., Orey, D. C., *Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics*, in «Revista Latinoamericana de Etnomatemática», 4(2), 2011.
- Sarsini D., *Educazione/corpo. Per una prospettiva formativa alla corporeità*, in «Formazione e società della conoscenza: storie, teorie, professionalità: atti del convegno di studi, Firenze, 9-10 novembre 2004», Firenze, Firenze University Press, 2006.
- Siewerth G., *Metaphysik der Kindheit*, Freiburg i. Br., Alber, 1959.
- Suorsa A., *Embodied and dialogical basis for understanding humans with information: A sustainable view*, in «Journal of the Association for Information Science and Technology», 75(13), 2024.
- Untersteiner M., *Problemi di filologia filosofica*, Milano, Cisalpino-Goliardica, 1980.
- Zhang K., Aslan A. B., *AI technologies for education: Recent research & future directions*, in «Computers and Education: Artificial Intelligence», 2, 2021.