



Toti C. (2023). Pianificare sessioni P4C attraverso le abilità di pensiero. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 19-40. ISSN 3035-0581

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *Planning P4C Sessions Focusing on Thinking Skills*

Pianificare sessioni P4C attraverso le abilità di pensiero

Cristina Toti

Ricercatrice indipendente

cristina.toti@unical.it

RIASSUNTO: Focus dell'articolo è la modalità di pianificazione delle sessioni di *Philosophy for Children*, P4C, da parte del docente-facilitatore. Il metodo classico consiste nell'individuazione di linee-guida del dialogo a partire da una mappatura orientativa del testo-pretesto, ma ciò può essere integrato, o sostituito da altre modalità*. Il GrupIREF e il movimento della *Filosofia Lúdica*† utilizzano un approccio che privilegia le abilità di pensiero. La sessione P4C viene pianificata a partire dalla scelta dell'abilità di pensiero da allenare – o eventualmente dell'atteggiamento etico e dei valori legati al pre-testo utilizzato. Il presente lavoro suggerisce un'alternativa alla progettazione classica, attraverso una disamina delle basi del modello considerato, e ne offre un esempio pratico.

**PAROLE-
CHIAVE:**

Pianificazione sessioni P4C.
Attività didattica ed educativa.
Metodologia.
Abilità di pensiero.

Planning P4C Sessions Focusing on Thinking Skills

ABSTRACT: The paper addresses the methodology used by the teacher-facilitator to plan P4C sessions. The classic method consists of identifying the guidelines of the dialogue from a provisional mapping of the text, but this can be supplemented or replaced by other tools‡. GrupIREF and the *Filosofia Lúdica* movement§ use an approach that focuses on thinking skills. The P4C session is planned from the choice of the thinking skills to be trained - or possibly the attitudes and ethical values that appear in the stimulus used. This article proposes an alternative to the classical planning approach, examining the basis of the model considered and offering a practical example.

KEYWORDS:

Planning P4C sessions. Didactic and educational activity.
Methodology.
Thinking skills.

* Tale possibilità è prevista anche nei manuali dei racconti del cosiddetto “curricolo classico” lipmaniano, che offrono esercizi e altre attività complementari o supplementari. [N.d.R.]

† GrupIREF: *Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia*, con sede a Barcellona, in Spagna. *Filosofia Lúdica*: movimento anch'esso d'origine spagnola, diffuso non solo nel mondo neolatino. Si veda il testo per ulteriori informazioni e dettagli. [N.d.R.]

‡ Such a possibility can also be found in the instructional manuals of the so-called Lipmanian ‘classical curriculum’, which offer exercises and other complementary or supplementary activities. [Ed. Note]

§ See text for more details. [Ed. Note]

1. Introduzione

La modalità classica di pianificazione della sessione si focalizza sull'extrapolazione delle linee-guida concettuali e tematiche racchiuse nei pretesti utilizzati (facendo riferimento a testi narrativi). Le proposte del GrupIREF¹ (*Gruppo per l'innovazione e la ricerca per l'insegnamento della filosofia*) e del movimento della *Filosofia Lúdica*² focalizzano sull'individuazione delle abilità di pensiero, dei valori e degli atteggiamenti etici contenuti in un pre-testo (uscendo anche dai confini della narrazione per includere la corporeità, le arti e il gioco).

Al fine di presentare questa modalità di pianificazione delle sessioni, queste abilità verranno introdotte, in quanto concetto e strumento proprio della P4C, fin dagli albori del progetto. L'exkursus presentato nel secondo paragrafo verterà anche sul processo che ha condotto alla loro sistematizzazione e sulla descrizione dei ruoli che possono svolgere all'interno della P4C. Nel terzo paragrafo presenteremo le classificazioni utilizzate dal GrupIREF e dal movimento della *Filosofia Lúdica*.

Dato che la ricerca in questo campo è dinamica e viva, faremo riferimento al materiale più recente, fruito durante la partecipazione ad alcuni corsi, rispettivamente il "Seminario permanente" di *Filosofia Lúdica*, del 2021-22, e il corso "Strumenti per l'infanzia", svolto dal GrupIREF nel gennaio 2023. In entrambi i casi, saranno presentate anche le domande con cui il docente-facilitatore può, consapevolmente, mettere in moto le abilità di pensiero considerate nel momento della pianificazione.

Il paragrafo successivo sarà dedicato alla descrizione di alcuni aspetti del processo di pianificazione delle sessioni su cui ci focalizziamo in questo articolo, portando un esempio concreto in cui ho testato il metodo proposto nel Seminario Permanente sulla *Filosofia Lúdica*, affiancandolo a quello classico.

L'articolo si conclude con una breve confronto fra la metodologia classica e la proposta qui presentata.

2. Le abilità di pensiero nella *Philosophy for Children*

2.1 Come vengono definite le abilità di pensiero nella P4C?

Le abilità di pensiero sono parte di una cassetta degli attrezzi con cui veniamo al mondo e che dobbiamo imparare ad utilizzare. Angélica Sátiro è solita definirle come atti della mente in funzionamento. Irene de Puig le descrive come «l'unità di base

¹ Pagina Web: <https://www.GrupIREF.org/>

² Il movimento della *Filosofia Lúdica* è nato nel 2016, con la pubblicazione del suo manifesto da parte di Angélica Sátiro, nel testo *Filosofia Mínima* edito da Octaedro. Maggiori informazioni sono reperibili online sul canale YouTube @crearmundos6298 – di cui si segnala il video: *Manifiesto de la Filosofía Lúdica* <https://www.youtube.com/watch?v=eXSn-82n378> – e sulla pagina Web della rivista *Crearmundos*: <http://www.crearmundos.net/asociacion/as/revista.html>.

attraverso cui generiamo il pensiero [sottolineando che] pensiamo attraverso delle strutture mentali che ci vengono date da queste abilità [e che] senza il loro sviluppo, il pensiero diviene disperso e vago [...]» (Domingo & de Puig 2022, p. 9)³.

Nei testi di Lipman e Sharp vengono ampiamente riconosciute e descritte.

L'espressione "abilità di pensiero" designa una grande varietà di cose: da abilità molto specifiche ad abilità molto generali [...]. L'elenco non ha fine poiché si tratta niente di meno di un inventario delle capacità intellettuali dell'uomo. Dato che ogni attività intelligente dell'uomo è diversa dalle altre, implica anche un diverso assemblaggio di abilità di pensiero [...] (Lipman, 2005, p. 179).

Lipman (2005, p. 166) fa riferimento alla necessità di apprendere a orchestrare, organizzare e applicare in maniera appropriata queste competenze, riferendosi alla comunità di ricerca «costituita da una classe che discuta una questione provocatoria tale da riscuotere di per sé un considerevole livello d'interesse da parte degli allievi», come il contesto migliore per svilupparle. Inoltre, mette in guardia sul fatto che allenare un'abilità specifica, non produce un miglioramento sul rendimento scolastico, proprio data la necessità di «[...] sapere come, quando e dove utilizzarle [...] fino a costituire una seconda natura» (Lipman, 2005, p. 207). Nondimeno, l'autore tenta comunque una classificazione, come illustrato nella prossima figura.

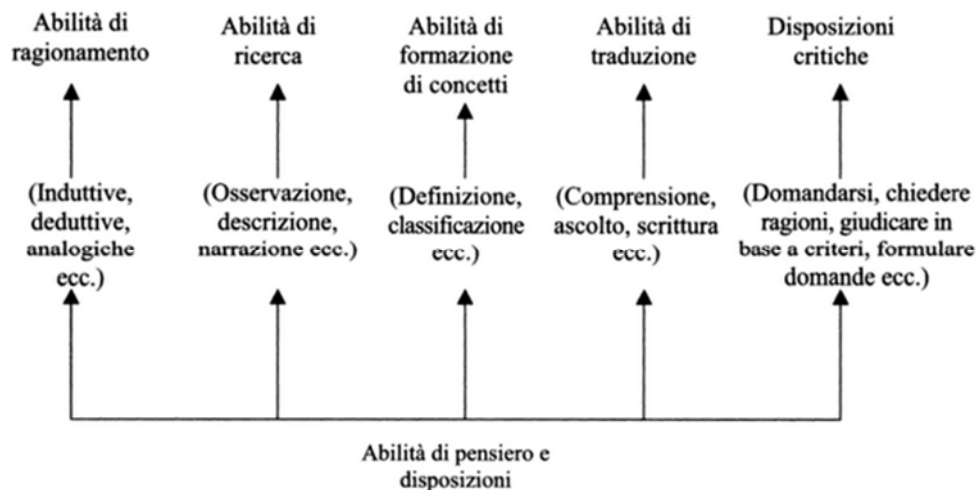


Figura 1: *Abilità di pensiero e disposizioni* (Lipman, 2005, p. 205).

³ Si tratta di un'intervista in spagnolo. Mia traduzione, e così per le prossime citazioni del testo.

Quindi, le abilità di ragionamento, di ricerca, di concettualizzazione e di traduzione vengono indicate come i principali elementi che affiancano la disposizione al pensiero critico. Questo quadro rappresenta, in nuce, il pensiero complesso anche se stranamente non appare la disposizione del prendersi cura (*caring*, in inglese), fondamentale all'interno di questa pedagogia.

2.2 *Da dove nasce la necessità di sistematizzare questi elementi del pensiero?*

Irene de Puig e Angélica Sátiro decisero di sistematizzare le informazioni contenute nei manuali P4C del curriculum Lipman-Sharp in risposta alla necessità espressa dai docenti e dalle maestre che si stavano formando nei corsi che proponevano in Catalogna, Spagna. La richiesta avanzata era quella di avere uno strumento fruibile e strutturato.

La tassonomia di base proviene da Lipman e Sharp, esplicitata in “Thinking in education” (1991) ed è presente in tutti i loro manuali. [Qui] ci sono esercizi e piani di discussione che lavorano su queste abilità. [...] l'unica cosa che abbiamo fatto io e Angélica è sistematizzarle un po' di più, distillarle e renderle esplicite, al fine di renderle fruibili. La nostra idea fu quella di creare uno schema basico, facile e che potesse essere interiorizzato dalle maestre (Domingo & de Puig 2022, p. 13).

Ciò che emerse da questo lavoro di esplicitazione è una tassonomia utilizzabile per distinguere le differenti abilità e poterle utilizzare come punto di partenza per allenarle in modo consapevole, attraverso delle domande specifiche (cfr. paragrafo 4).

Questo processo è stato accompagnato dall'ideazione di alcuni testi e manuali che confluiscono principalmente nel *Proyecto Noria*⁴, nato nel 2000. Una delle novità, riguarda la strutturazione della guida, che si focalizza sugli atteggiamenti etici, sui valori e sulle abilità di pensiero invece che sulla sola estrapolazione delle tematiche filosofiche contenute nei racconti. *Questa organizzazione del materiale di supporto al docente mette in luce la necessità di approcciare in modo differente la programmazione della sessione. Infatti, dai concetti ci si sposta sulle competenze.*

Non ci addentriamo nella descrizione del progetto né nella biforcazione avvenuta tra il GrupIREF e ciò che dette vita, nel 2016, alla *Filosofia Lúdica*, limitandoci a segnalare che anche la produzione dei materiali si è diversificata. Ci chiederemo, invece, che cosa accomuna queste due esperienze? Troviamo, da un lato, la prospettiva

⁴ Maggiori informazioni sui testi del curriculum sono pubblicate sulla pagina web della casa editrice Octaedro (<https://octaedro.com/noria/curriculum-noria-infantil-y-primaria/>). Altri riferimenti sono reperibili nelle varie edizioni della rivista online *Crearmundos* (cfr. per es. l'articolo: Pedagogia Noria, *Crearmundos*, 8, 2010, 28-37).

ludica, riassumibile con il lemma “giocare a pensare”, riproposto in molti manuali e corsi; dall’altro, l’attenzione alle abilità di pensiero, come colonna vertebrale delle pratiche proposte, con la volontà di allenarle in modo consapevole; dall’altro ancora, la valorizzazione dell’atteggiamento etico e di cura, oltre che dei valori contenuti nei pretesti, in quanto considerati indispensabili per lo sviluppo di contesti democratici sia all’interno dell’aula che nella società.

2.3 *Quale funzione possono ricoprire le abilità di pensiero nella P4C?*

I bambini hanno un atteggiamento filosofico innato: vogliono sapere, si interrogano. La P4C dà spazio a questa attitudine preesistente nei bambini e aiuta a pensare meglio, con metodo. Infatti, il pensiero è un processo, e la capacità di porre domande ne rappresenta l’inizio.

Lipman afferma che, all’interno del contesto della comunità di dialogo, diviene evidente la possibilità di esercitare e consolidare le abilità di pensiero grazie alla pratica del dialogo. Quindi, evidenzia la difficoltà di costruire un curriculum che possa generare un impatto reale sul loro sviluppo, sottolineandone però, al contempo, la necessità. Nella costruzione di un *curriculum* atto (anche) a questo scopo, egli sceglie di utilizzare la narrativa in quanto permette agli studenti di immedesimarsi con i personaggi dei racconti e di ricostruirne i processi intellettuali (Lipman, 2005, p. 180). Infatti, la definizione delle caratteristiche dei personaggi permette che questi diventino un “modello”.

Un’altra variabile del processo di apprendimento riguarda il fatto che, al contrario dei concetti, le abilità non possono essere acquisite, ma vengono interiorizzate (Lipman, 2005, p. 207). Lipman suggerisce che queste abilità possono essere interiorizzate attraverso «esercitazioni di pensiero» (2005, p. 91) sottolineando, con forza, la necessità di saperle orchestrare per dare vita ad altri movimenti mentali (Lipman, 2005, p. 167). Questo ci suggerisce che esse giocano un ruolo fondamentale anche nel processo di *apprendere a pensare*. In tale processo, la filosofia risulta uno strumento fondamentale proprio perché utilizza con profondità e attenzione ognuno degli elementi del pensiero, permettendo di coltivarne la complessità e la capacità di pensare sul pensiero stesso (de Puig, 2023). Inoltre, queste abilità appaiono capaci di relazionare l’azione e il comportamento, contribuendo a formare quella ragionevolezza che fonda la struttura del carattere in un’auspicata «società guidata dalla ricerca» (Lipman, 2005, p. 264). In questo senso, anche Irene de Puig afferma il ruolo cruciale che questi elementi del pensiero svolgono all’interno del processo in cui si «diviene ragionevoli», poiché contribuiscono a sganciarsi dalla pura razionalità, permettendo la

creatività. In questo modo, saremo capaci di creare il nostro mondo e non solo ad adattarci a quello esistente (de Puig, 2014, p. 16).

3. Sistematizzazioni delle abilità di pensiero e relative domande per stimolarle

Primariamente, è utile ricordare che il processo di classificazione di queste abilità è dinamico e ancora in corso. Inoltre, le tassonomie che ne emergono sono del tutto artificiali, poiché gli elementi del pensiero non si utilizzano uno alla volta, ma sono connessi tra loro, come in una rete. Infatti, i tentativi di classificazione servono per facilitare il compito di riconoscimento di queste abilità, semplificandone l'individuazione all'interno del flusso del dialogo (e del pensiero). Su questo punto concordano Lipman (2005), de Puig (2013) e de Puig e Sátiro (2011).

Una delle prime sistematizzazioni appare nella guida *Tot Pensant* (de Puig & Sátiro, 2000), scritta in supporto al progetto *Filosofia 3/18* promosso sul territorio catalano dal GrupIREF. Questa classificazione sviluppa le quattro macrocategorie già segnalate da Lipman: abilità di ricerca, ragionamento, concettualizzazione e traduzione.

In parallelo, è nato il *Projecto Noria*, parzialmente tradotto anche in italiano. Qui, emerge un ulteriore tentativo di organizzazione in cui compare la categoria delle abilità di percezione e vengono ridotte quelle di ricerca (Sátiro, 2011, p. 23). A seguito della stesura dei primi racconti e delle relative guide del *Projecto Noria*, avviene un progressivo allentamento nella collaborazione tra Angélica Sátiro e il GrupIREF. Questo, diede vita, nel 2016, al movimento della *Filosofia Lúdica* e, ancor prima, a un approfondimento sistematico delle abilità di pensiero, della facilitazione basata sul loro allenamento cosciente e sui vari tipi di dialogo che caratterizzano la pratica della P4C.

3.1 La proposta del GrupIREF

Il GrupIREF si basa sulle quattro macrocategorie già individuate da Lipman (2005), offrendo una presentazione più dettagliata (cfr. tabella nella prossima pagina).

Abilità di ricerca	Abilità di concettualizzazione	Abilità di ragionamento	Abilità di traduzione
Indovinare	Formulare concetti precisi	Cercare e dare ragioni	Spiegare: narrare e descrivere
Scoprire	Fare esempi e contro-esempi	Fare inferenze	Interpretare
Formulare ipotesi	Stabilire somiglianze e differenze	Ragionamento condizionale	Improvvisare
Osservare	Comparare e contrastare	Ragionamento analogico	Tradurre da linguaggio orale a mimica (e viceversa)
Cercare alternative	Definire	Stabilire relazioni causa e effetto	Tradurre a differenti linguaggi
Anticipare conseguenze	Raggruppare e classificare	Stabilire relazioni fini mezzi	Riassumere
Selezionare possibilità	Seriare	Stabilire relazioni tra parti e il tutto	-
Immaginare	-	Usare e cercare criteri	-

Tabella 1: *Tassonomia utilizzata nel corso EINES PER ESTIMULAR EL DIÁLEG A ED. INFANTIL* (gennaio 2023)

Nel manuale *Pensem-bi* (2013) appaiono anche le abilità corporee, cioè quelle che attengono al proprio corpo, inteso come il primo strumento attraverso cui giochiamo ed esploriamo. La loro importanza viene messa in relazione con l'atto di conoscere il mondo e con il movimento, con gli stati affettivi e con la possibilità di espressione non verbale. Tuttavia, questa categoria non si riscontra in altri testi più recenti, né viene presentata nei corsi di formazione.

Di seguito (*i.e.*, prossimi sottoparagrafi), vengono trascritte alcune delle domande individuate dal GrupIREF come strumenti utili al docente-facilitatore durante il dialogo.

3.1.1 Stimolare le abilità di ricerca

- INDOVINARE: Potrebbe essere...? Cosa non può essere? Quale chiave può aiutarci a trovare una risposta?
- SCOPRIRE: Come possiamo sapere che...? Come possiamo trovare il modo di conoscere...?
- FORMULARE IPOTESI: Come è successo? Che spiegazione possiamo trovare per...?
- OSSERVARE: Che cosa vedi, tocchi, annusi...? Chi è? Com'è? Che cosa sta facendo? Che cos'è? Spiega in modo dettagliato e ordinato cosa vedi.
- TROVARE ALTERNATIVE: In quale altro modo possiamo vederlo/capirlo? Potrebbe essere quello...? In quanti modi puoi pensare o fare?

- ANTICIPARE CONSEGUENZE: Che cosa pensi che possa accadere...? Cosa accadrebbe nel caso in cui...? Se lo faccio, che cosa potrebbe succedere?
- SELEZIONARE POSSIBILITÀ: Quale modo ritieni sia più appropriato? È meglio questo o quello?
- IMMAGINARE: Riesci a pensare a un modo per...? Come continueresti...?

3.1.2 Stimolare le abilità di concettualizzazione

- FORMULARE CONCETTI PRECISI: Puoi dirlo in modo più chiaro/preciso? Potresti dire lo stesso in altre parole?
- FARE ESEMPI E CONTROESEMPI: Puoi fare un esempio di quello che dici? Conosci un caso diverso? Conosci qualche caso che non lo fa?
- STABILIRE SOMIGLIANZE E DIFFERENZE: In cosa sono simili? Che cosa hanno in comune? Quali sono le differenze?
- COMPARARE E CONTRASTARE: Cosa o chi è più o meno...? Di tutto questo, cosa c'è di più...? E di meno...?
- DEFINIRE: Quando dici... che cosa intendi? Puoi dire cosa significa la parola che hai appena usato?
- RAGGRUPPARE E CLASSIFICARE: Potremmo creare gruppi con questi elementi? In quanti modi possiamo raggruppare questi oggetti?
- SERIARE: Puoi ordinare...? Che cosa viene prima e che cosa viene dopo? Quale degli oggetti (immagini, ecc.) sarebbe il primo? E l'ultimo?

3.1.3 Allenare le abilità di ragionamento

- DARE RAGIONI: Perché pensi che...? Come si dice...? Su quali basi dici che...?
- FARE INFERENZE: Che cosa consegue da questo gesto, da questo silenzio, ecc.? Da tutto quello che abbiamo detto, che cosa possiamo concludere?
- RAGIONAMENTO CONDIZIONALE: Che cosa succede quando...? Qual è la causa di...? Quali effetti può produrre...?
- RAGIONAMENTO ANALOGICO: Lui/lei... è come...? Cosa mi fa pensare che assomigli a...?
- STABILIRE RELAZIONI CAUSA-EFFETTO: Se... allora...? Che cosa pensi che accadrà... se succede che...?
- STABILIRE RELAZIONI TRA MEZZI E FINI: Come possiamo fare per raggiungere...? In quanti modi possiamo raggiungere...?

- STABILIRE RELAZIONI TRA LE PARTI E IL TUTTO: Ogni parte rientra nel tutto? Se ogni parte è..., significa che anche il tutto è...? Se tutto è..., significa che anche ogni parte è...?
- TROVARE E USARE CRITERI: Come possiamo sapere se una cosa è utile, se funziona, se ci aiuta, ...? Come possiamo raggruppare tutto questo insieme di cose?

3.1.4 Allenare le abilità di traduzione

- SPIEGARE (narrare e descrivere): Puoi spiegarlo passo dopo passo? Cosa è successo? Puoi spiegare come succede?
- INTERPRETARE: Spiega come lo vedi. Ci sono altre opinioni? Vuoi dire questo...?
- IMPROVVISARE: Chi vorrebbe...? Potresti rappresentare... Possiamo inventare...?
- TRADURRE DAL LINGUAGGIO ORALE ALLA MIMICA: Puoi mimare quello che dici? Puoi esprimere come ci si sente quando dici...?
- TRADURRE DAL LINGUAGGIO ORALE A QUELLO PLASTICO, O VICEVERSA: Che cosa e/o come disegneresti...? Di che colore sarebbe questo che diciamo?
- TRADURRE IN DIFFERENTI LINGUAGGI: Come potremmo dire questo ballando? Come potremmo dirlo cantando? Ecc.
- RIASSUMERE: Come dirlo in poche parole? Spiegalo in tre parole.

Nonostante le abilità siano ovviamente connesse tra loro, la facilitazione proposta dal GrupIREF si basa sulla pianificazione delle sessioni a partire da un'unica abilità e, anche se inevitabilmente i partecipanti ne metteranno in gioco una molteplicità, la persona facilitatrice cercherà di non perdere il focus. Questa proposta, a differenza di quella della *Filosofia Lúdica*, mette un punto fermo sul fatto che la decisione che prendiamo, *a priori*, vada mantenuta, basandosi sull'assunto che essa viene presa in base alla conoscenza del gruppo e del suo percorso.

Le domande sopra riportate ci indicano che, in questo caso, la facilitazione utilizza l'allenamento di un'abilità di pensiero come lo strumento principe attraverso cui la comunità viene accompagnata a costruire il dialogo. Naturalmente, non vengono tralasciate le domande metodiche classiche, indirizzate alla facilitazione del dialogo in senso stretto, come il mantenimento delle regole (concordate previamente) o la ricerca del rigore che contraddistingue il dialogo filosofico, differenziandolo da altri modelli di comunicazione.

3.2 La proposta della Filosofia Lúdica

La prima tassonomia presentata nel *Proyecto Noria* (Sátiro, 2011, p. 23) viene ulteriormente sviluppata all'interno del movimento della *Filosofía Lúdica*⁵ definendone sei categorie: abilità di percezione, plurisensoriali, di ricerca, di concettualizzazione, di ragionamento e di traduzione. Ciò che emerge è l'importanza del corpo e delle emozioni, in quanto centri che accompagnano il pensiero.

La tabella 2 mostra la classificazione proposta durante il seminario di formazione permanente 2021-22.

Percezione	Pluri-sensoriali	Ricerca	Concettualizzazione	Ragionamento	Traduzione
Osservare	Cronocezione	Indovinare	Formulare concetti precisi	Cercare e dare ragioni	Narrare e descrivere
Assaporare /gustare	Termocezione	Scoprire	Dare esempi e contro esempi	Inferire	Interpretare
Ascoltare attentamente	Propriocezione	Formulare ipotesi	Raggruppare e classificare	Ragionare ipoteticamente	Improvvisare
Annusare	Percepire i movimenti (cinestesia)	Cercare alternative	Comparare e contrastare	Ragionare analogicamente	Tradurre vari linguaggi tra loro
Toccare	Equilibrio	Anticipare conseguenze	Stabilire somiglianze/ differenze	Collegare causa e effetto	Riassumere
Connettere sensazioni (sinestesia)	Interocezione	Selezionare possibilità	Definire	Relazionare parti e tutto	-
-	Nocicezione	Immaginare	Seriare	Relazionare mezzi e fini	-

Tabella 2: *Classificazione delle abilità di pensiero presentata durante il Seminario permanente 2021-22 di Filosofia Lúdica.*

Sátiro intende le abilità di pensiero come disposizioni che sono dentro la mente umana e che non si possono insegnare: semplicemente, “si possono svegliare con un bacio amoroso”, per così dire, come fa il principe con la bella addormentata – nella

⁵ Nella rivista online *Crearmundos* si trovano molteplici articoli che fanno riferimento alle abilità di pensiero, sia sul piano teorico che sulle modalità empiriche di lavoro. Tra questi, si segnala il numero 18 del settembre 2022, *Los caminos del pensar*, completamente dedicato alle abilità di pensiero – scaricabile, in spagnolo, al seguente link: <http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista.html>

celeberrima fiaba. Come si dà un bacio alla mente? *Facendo domande, stimolando la mente* e creando un ambiente in cui mantenere il pensiero vivo e dinamico⁶.

3.2.1 Abilità di percezione

Sono le abilità che ci permettono di «concepire per mezzo dei sensi, apprendere, comprendere, formarsi un'idea su qualcosa» (Sátiro, 2011, p. 23). Si relazionano direttamente con il contesto in cui siamo immersi e le informazioni che contiene. Sono fondamentali per riflettere sui sensi, acquisire la conoscenza del proprio corpo e delle sue reazioni, oltre che per avvicinarsi alla percezione degli altri.

Quali abilità di pensiero sono parte di questa categoria e che domande possiamo utilizzare per svegliarle? Vediamo degli esempi.

- OSSERVARE: Che cosa vedete? Che aspetto ha? Riesci a descriverlo? Da dove viene...? Riesci a spiegare ciò che vedi/senti/... in modo dettagliato e ordinato?
- ASSAPORARE/GUSTARE: Ti piace questo gusto? Che sapore ha? Cosa può succedere se mangi...?
- ASCOLTARE ATTENTAMENTE: Che toni ha questo suono? Come deve essere questo suono? Come lo immagini?
- ANNUSARE: Che odore ha? Ti piace questo odore? Cosa ti ricorda questo odore?
- TOCCARE: Che cosa avete toccato? Vi piace quello che avete toccato? Quali sono le caratteristiche di quello che toccate?
- COLLEGARE LE SENSAZIONI (sinestesia): direste che questo colore ha un odore? Quale sarebbe l'odore di questo suono? Qual è il sapore del movimento x?

3.2.2 Abilità plurisensoriali

La plurisensorialità è un concetto che nasce durante la metà del XX secolo nel campo dell'arte (teoria estetica e creazione artistica). Alcuni esempi sono la *body art*, la *performance*, l'*happening*, la bioarte e l'intelligenza artificiale. Questa categoria può essere considerata parte della percezione, ma trascende i cinque sensi, restando ancorata alla corporeità. Per allenare queste abilità è importante concentrarsi sulle sensazioni corporee, soprattutto in relazione alla propria esperienza presente o riflettendo sui cambiamenti percettivi avvenuti nell'arco

⁶ *Casa Creativa*, 2015, 6.48-7.21.

della vita. In questo caso diviene evidente che un'abilità di pensiero può coincidere con un argomento filosofico (ad esempio, il tempo).

Quali sono queste abilità e come possiamo allenarle?

- CRONOCEZIONE (percezione del tempo). Come hai percepito lo scorrere del tempo durante x? Si percepisce sempre in modo uguale? Quando scorre lento/veloce?
- TERMOCEZIONE (percezione della temperatura). Quando parli di questa cosa che ti disgusta/che ti piace o quando senti x emozione, cambia la temperatura del tuo corpo? Quando sei/siete coscienti della temperatura del tuo/vostro corpo? Quali variabili ci aiutano a comprendere la nostra temperatura interna? Quali la alterano?
- PROPRIOCEZIONE (percezione di articolazioni, tendini, muscoli e/o della propria posizione). Come ti percepisci nello spazio? State comodi? Se poniamo l'attenzione muscoli e articolazioni, che cosa notiamo?
- PERCEPIRE IL MOVIMENTO (cinestesia): Questo movimento è veloce/lento/leggero/forte? Quale movimento hai/avete percepito? Ti/vi piace questo movimento?
- EQUILIBRIO (percezione della forza di gravità). Come percepisci il tuo equilibrio? Sei/siete coscienti del vostro equilibrio corporeo/dell'azione della forza di gravità? Quando?
- INTEROCEZIONE (percezione di viscere, organi interni, sensazioni di benessere e disagio). Se poniamo attenzione al nostro corpo, possiamo percepire cosa stanno facendo/come stanno le nostre viscere/organi? Come stai fisicamente ora? Come ti senti? Cosa succede al tuo corpo quando parli di...?
- NOCICEZIONE (percezione del dolore). Come ti accorgi di sentire dolore? Il dolore è sempre della stessa intensità? Quali cose generano dolore? Che tipi di dolore hai provato nella tua vita? Sono tutti simili?

3.2.3 Abilità di ricerca

Le abilità di ricerca permettono di raccogliere informazioni sul mondo, incontrare tracce e scoprire, per cui sono rilevanti per la conoscenza sperimentale.

Quali domande possiamo fare durante una sessione per mettere in moto le abilità di ricerca?

- INDOVINARE: Che cosa potrebbe essere un indizio per indovinare cos'è? Cosa potrebbe essere? Cosa non potrebbe essere?
- SCOPRIRE (ricercare): Come possiamo sapere cosa è/fa/...? A chi possiamo chiedere conferma? In che modo scopriremmo o potremmo scoprire...?
- FORMULARE IPOTESI: Perché succede/deve succedere? Quale spiegazione possiamo trovare per...? Perché è successo? Come faccio a sapere...? Com'è possibile che...? Quali prove hai per dire che...?
- CERCARE ALTERNATIVE: Che cosa succederebbe se...? Cosa faresti se...? In quali/ quanti modi potresti fare/pensare a...? Pensi che ci possano essere altri modi di affrontare lo stesso problema?
- ANTICIPARE CONSEGUENZE: Che cosa pensate che potrebbe accadere se...? Potete prevedere come sarebbe...? Come sarebbe se...? Se decideste di dire/fare..., cosa succederebbe?
- SELEZIONARE POSSIBILITÀ: Quale delle... sceglieresti? Cosa pensi che potrebbe accadere...? Cosa accadrà di sicuro? Qual è la migliore...di...?
- IMMAGINARE: Come finiresti/continueresti...? Cosa/come faresti...? Riesci a pensare a un modo per...? Cosa faresti se...? E perché non...?

3.2.4 Abilità di concettualizzazione

Quando concettualizziamo stiamo interiorizzando la conoscenza, dando un nome al mistero del mondo, relazioniamo il linguaggio con il pensiero e organizziamo le informazioni. Questi atti mentali sono rilevanti per tutto il processo conoscitivo. Vediamo quali sono e come si possono svegliare.

- FORMULARE CONCETTI PRECISI (concettualizzare e definire): Puoi dire la stessa cosa/qualcosa di simile con altre parole? Puoi dirlo più chiaramente? C'è una parola che lo esprime meglio? Cosa significa...? Quando dite/disegnate/... cosa significa? Cosa intendete con questa parola/movimento/disegno/suono? Qualcuno può aiutarvi a dirlo più chiaramente?
- FORNIRE ESEMPI E CONTROESEMPI (domande dirette): Puoi fare un esempio di...? Succede sempre nello stesso modo? Conosci casi diversi o contrari?
- RAGGRUPPARE E ORDINARE: Potreste raggruppare i seguenti...? In quanti modi possiamo raggruppare? Che cosa hanno in comune tutti

- gli elementi del gruppo? Possiamo mettere insieme/in gruppi diversi...?
Come classificherebbero questi elementi?
- CONFRONTARE E CONTRASTARE: Qual è più/meno...? In cosa sono diversi/si assomigliano? Cosa li rende diversi/uguali/simili?
 - STABILIRE SOMIGLIANZE E DIFFERENZE: Come si somigliano? Quali aspetti hanno in comune? Cosa li rende diversi?
 - DEFINIRE: Quando si usa la parola...cosa si intende? Cosa intendete quando dite...? Cosa significa? Ci sono parole che hanno un significato simile?
 - SERIARE: Come mettereste in fila...? Potreste metterli in ordine dal più grande al più piccolo o viceversa? Quale oggetto sarebbe il primo? Quale sarebbe l'ultimo?

3.2.5 *Abilità di ragionamento*

Permettono di collegare, relazionare ed elaborare informazioni contribuendo alla conoscenza formale.

Quali sono gli elementi del ragionamento? Come li possiamo allenare in modo cosciente? Vediamo alcuni esempi di domande utili a questo scopo.

- DARE RAGIONI: Perché pensi che...? Quali ragioni hai per dire che...? Come è possibile che...? Perché pensi che la tua opinione sia corretta?
- INFERIRE: Che cosa significa questo silenzio/gesto...? Possiamo concludere che...? Che cosa possiamo inferire da...?
- RAGIONARE PER IPOTESI: E se...? Possiamo immaginare come sarebbe se...?
- RAGIONARE PER ANALOGIA: x è come...? Cosa hanno in comune x e z? Cosa fa pensare che x sia come z? Se x è come y e come z, allora z è come y?
- COLLEGARE CAUSA ED EFFETTO: Che cosa succede quando...? Qual è la causa di...? Quali conseguenze seguono da...? Se accade x, segue sempre y?
- COLLEGARE PARTI E TUTTO: Se ogni parte è..., anche l'insieme è...? ogni parte si adatta all'insieme? Se il tutto è..., anche ogni parte è...?
- METTERE IN RELAZIONE MEZZI E FINI: Che cosa devo fare per ottenere...? Come posso raggiungere...? Come sono arrivato a...?

- STABILIRE CRITERI: C'è un'altra o diversa ragione? Perché è una buona risposta? Come possiamo sapere se x è utile per...? Come possiamo classificare...?

3.2.6 Abilità di traduzione

Questo gruppo di abilità è implicito all'elaborazione di significati e sensi, all'interpretazione, traduzione e conservazione del significato. È rilevante soprattutto in relazione alle aree del linguaggio.

Quali sono le abilità di traduzione? Come possono essere allenate?

- NARRARE E DESCRIVERE: E se lo spiegassi più lentamente? Puoi dirlo in modo diverso? Puoi descrivere com'è successo? Puoi spiegare perché/come accade x...? Quali caratteristiche ha...? Com'è stato...?
- INTERPRETARE: Come lo vedi...? Stai suggerendo che...? Ci sono altre opzioni...? Ci sono altre opinioni? Quello che dici significa che...?
- IMPROVVISARE: Chi potrebbe rappresentare...? In questo momento possiamo inventare...? Come potremmo...?
- TRADURRE DIVERSI LINGUAGGI TRA LORO: Puoi disegnare quello che dici? Che odore ha questo pensiero? Come lo diresti ballando? Di che colore sarebbe...? Puoi descrivere questo disegno?
- TRADURRE DA UN LINGUAGGIO VERBALE A UN ALTRO: Puoi disegnare ciò che hai detto? Quali oggetti esprimono x?
- RIASSUMERE: Puoi dire in poche parole x? Quale sarebbe il titolo di...? Quale colore rappresenterebbe x? Come disegneresti x?

4. Pianificare sessioni P4C mediante abilità di pensiero

La P4C è una pratica pedagogica che si basa sul dialogo e la sua facilitazione è il perno del processo, vertendo sulla capacità di approfondire le tematiche scelte, di relazionare gli interventi e di richiamare i criteri del ragionamento.

Date queste premesse, la pianificazione delle sessioni P4C prevede la scelta di un pretesto, utilizzato come risorsa utile a innescare il dialogo attraverso un approccio indagativo. “Pensiamo sempre su qualcosa e in qualche modo”, ricorda Irene de Puig nell'intervista già citata nel § 2.2. Questa idea aiuta a comprendere la differenza tra l'approccio di pianificazione classico e quello che si focalizza sulle abilità di pensiero.

I testi narrativi del curriculum P4C sono delle risorse e al contempo dei contenitori. Contengono temi e questioni di carattere filosofico, riferimenti a valori e/o ad

atteggiamenti etici e abilità di pensiero. Il primo passo da compiere per progettare una sessione è quindi la scelta di tale contesto.

Nel momento in cui poniamo attenzione ai temi e ai contenuti di una risorsa narrativa, utilizzata come pretesto (il *qualcosa*), possiamo identificare alcuni nuclei del dialogo, anche se ciò che emergerà è del tutto contingente, rispetto a domande e interessi emergenti durante la sessione. Se avviciniamo il pretesto a partire dal *come*, ovvero il modo in cui pensiamo, emergono le abilità di pensiero. La pianificazione delle sessioni a partire da queste si basa sulla conoscenza del pretesto, del gruppo con cui si lavora o del percorso in cui è inserita la sessione, oltre che sulla volontà di migliorare alcuni aspetti del pensiero di quella specifica comunità, o di farla uscire dalla sua zona di *comfort*.

Le guide per il docente-facilitatore che avvicinano questa modalità di facilitazione lasciano in secondo piano la ricerca minuziosa dei temi (idee-guida) per focalizzarsi sulle abilità, appunto, sugli atteggiamenti etici e sui valori che potrebbero essere oggetto d'indagine durante l'esperienza della comunità di dialogo, che, data l'organizzazione del materiale in *curriculum*, vengono pensati per target d'età. Quindi, bisogna considerare che le suggestioni presenti nelle guide sono solo alcune piste possibili, poiché i pretesti possono essere utilizzati in differenti contesti educativi, e con età che differiscono da quella considerata. I manuali, anche in questo caso, offrono delle proposte che illuminano e accompagnano il ruolo del facilitatore.

A questo punto è doveroso far luce anche su un'ulteriore differenziazione presente nella pedagogia *Noria*, la quale riguarda i tipi di dialogo⁷. Infatti, non sempre le sessioni si focalizzano sulla problematizzazione, proprio per dare spazio al lavoro cosciente sulle abilità di pensiero attraverso l'utilizzo di domande procedurali che permettono al dialogo di essere un efficace palestra atta a questo scopo. Nel momento in cui si lavora con la primissima infanzia – e soprattutto a partire dal gioco – questo approccio permette di sostenere i più piccoli di intavolare un dialogo filosofico, evitando di cadere nel mero giro di opinioni o nella semplice conversazione a tema.

⁷ La pedagogia *Noria* distingue vari tipi di dialogo al fine di dare un ulteriore strumento alla persona facilitatrice nel momento in cui pianifica e/o facilita una sessione. Senza entrare nei dettagli, elenchiamo di seguito alcuni tipi di dialogo. Il *dialogo per problematizzare* è lo spazio in cui vengono generate domande, in cui si interroga radicalmente ogni questione o risultato; è un processo divergente in cui si dialoga sull'elaborazione delle domande. Il *dialogo analitico* permette di categorizzare e raggruppare le domande, compiendo un movimento che permette di far convergere le domande, riproporle in modo differente, interrogarle ulteriormente. Il *dialogo per sviluppare le abilità di pensiero* permette di esplorare elementi del pensiero, di saperli riconoscere, decidere quando usarli. Le domande procedurali, senza contenuto proprio perché adattabili a qualsiasi tema, si prestano a questo esercizio. Il *dialogo atto a sviluppare atteggiamenti e valori* è intriso di riflessione etica, la quale non è moralizzante ma pensa sulla morale, permettendo un approccio critico. È importante considerare che questo tipo di dialogo mobilita una serie di fattori intangibili come le emozioni, la memoria, i desideri, l'immaginazione e la vulnerabilità (Passo sintetizzato e tradotto da: Sátiro, 2022, pp. 51- 56).

Nel momento in cui l'attenzione viene posta su questo aspetto, accanto alle domande procedurali sopra descritte, vanno introdotte anche quelle naturalmente attinenti alla facilitazione P4C, poiché svolgono la funzione di accompagnare il dialogo, riflettendo su come si stanno dicendo le cose, sui contenuti e su come sia possibile unire o meno gli interventi, aiutando a enfatizzare sfumature di senso, interconnessioni e quant'altro.

Quando si sceglie un approccio di questo tipo, è possibile che la persona facilitatrice decida di estrapolare una domanda dal pretesto e proporla come risorsa con cui avviare la sessione, al fine di creare le condizioni per lavorare sull'obiettivo scelto *a priori*⁸. Questa scelta si discosta dalla *praxis* classica e trova le sue basi nella differenziazione tra i tipi di dialogo (di cui alla nota 7).

Da ultimo, è doveroso puntualizzare che, in questo caso, la scelta fatta *a priori* non è sinonimo di rigidità o imposizione. Infatti, nel caso che la comunità di dialogo mostrasse una predisposizione a lavorare su altri aspetti del pensiero o atteggiamenti, si potrà decidere in modo responsabile se coartare o meno il processo in atto, decidendo se accompagnare la comunità a esplorare la tematica scelta attraverso le abilità messe in campo naturalmente oppure se portarla su un terreno ostico e sperimentale, lasciandoci guidare dal fatto che crediamo sia un buon momento per uscire dalla zona di *comfort* di cui si diceva.

Un ulteriore elemento riguarda la possibilità di valutare assieme alla comunità che tipo di abilità mettere in gioco, attraverso un lavoro metacognitivo. Questa possibilità dipende da fattori quali l'età e la destrezza dei partecipanti.

4.1 Come si pianifica una sessione attraverso questo approccio?

Come abbiamo visto, il primo passo è quello di scegliere il pretesto che verrà utilizzato come risorsa (aspetto contestuale, o alternativamente contenitore), proprio perché è il contenitore degli elementi fondamentali con cui lavora la P4C, ovvero i contenuti di carattere filosofico, i valori, gli atteggiamenti etici e gli elementi del pensiero.

In base a ciò che offre questo contenitore (che può essere legato alla narrativa, ma anche ad altri ambiti, quali l'arte o il gioco) e alla conoscenza del gruppo o del percorso educativo, verranno scelte le abilità di pensiero da allenare (da una a un massimo di tre), nonché, auspicabilmente, anche un valore o comportamento etico da portare alla luce grazie alla pratica dialogica svolta/da svolgersi.

⁸ Questo obiettivo si compone del lavoro su una o massimo tre abilità di pensiero, su un atteggiamento etico e uno o due valori.

L'ultimo passo riguarda la pianificazione della valutazione figuro-analogica, scegliendo le immagini (o il compito da svolgere nel momento della valutazione) secondo dei criteri specifici, in linea con il passo antecedente. In questo caso la metacognizione sarà lo strumento attraverso cui continueremo ad allenare il pensiero.

La sessione potrà iniziare nella modalità classica (costruzione dell'agenda), con un'attività o con una domanda che la persona facilitatrice propone al fine di esercitare le abilità di pensiero selezionate.

La pianificazione mostra che l'isolamento delle abilità è un atto artificiale, utile per allenarsi a cogliere gli aspetti emergenti – e sottili – del pensiero, come questi vengono messi in gioco e come possiamo stimolarli durante il dialogo. Questo apre la possibilità di agire per migliorare il modo in cui i soggetti coinvolti pensano, a partire da ciò che è stato colto, assecondando la naturale tendenza della comunità con cui si lavora.

4.2 Un esempio di approccio al testo

In questo sottoparagrafo condividerò l'esperienza personale con cui mi sono avvicinata alla pianificazione delle sessioni attraverso il focus sulle abilità di pensiero, durante il seminario di *Filosofia Lúdica* 2021-22. Il compito fu quello di pensare alla struttura possibile per una sessione virtuale a partire dal mito “Edades de la tierra”, un pretesto inserito nel libro *Juanita y los mitos* (Sátiro, 2012).

In questo caso, l'avvio del processo fu la consultazione del relativo manuale *Jugar a pensar con mitos*. Qui, si trovano alcune linee guida per poter lavorare sugli atteggiamenti etici e sui valori collegati al racconto, oltre che per scegliere quali abilità di pensiero sono maggiormente connesse con il pretesto⁹. Dati gli spunti, la scelta è stata quella di agire lungo due direttrici: adattare le attività e le domande della guida a un contesto di comunità di dialogo virtuale tra adulti, e cimentarmi nella generazione di domande che potessero essere utilizzate per allenare gli elementi presi in considerazione nel manuale.

Per lavorare con le abilità di pensiero è sufficiente padroneggiare le domande procedurali qui esposte nel § 3 e facilitare l'attività intercalandole nel flusso del dialogo, senza risultare impositivi. Tuttavia, data la formazione classica, ho scelto di mappare il testo facendo emergere le tematiche principali e le possibili declinazioni delle stesse. A seguito di questo primo passo, ho voluto testare il nuovo metodo a partire dalla mappatura delle idee. Questo mi ha aiutato a comprendere meglio la proposta.

⁹ I valori contenuti nella guida sono *lavoro e persistenza* mentre l'atteggiamento etico riguarda la capacità di proiettare un mondo ideale. Le abilità di pensiero indicate sono *comparazione e contrasto* (facente parte delle abilità di concettualizzazione), *ricerca di alternative* (afferente alle abilità di ricerca), *definizione di criteri* (afferente alle abilità di ragionamento) e *narrazione e descrizione* (afferente alle abilità di traduzione).

Per questioni di brevità, presenterò solo un estratto del lavoro svolto, trascrivendo le domande generate a partire da alcune delle tematiche incontrate interrogando il testo¹⁰.

Là dove emerge il tema “storia” all’interno del pretesto, questo si collega con i miti, con narrazioni di luoghi e tempi differenti, con il principio del mondo e con lo spazio-tempo degli inizi.

Focalizzandomi sulle abilità di pensiero suggerite nella guida (*confrontare e seriare*, facente parte delle abilità di concettualizzazione; *formulare ipotesi e cercare alternative*, afferente alle abilità di ricerca; *collegare causa ed effetto*, afferente alle abilità di ragionamento) ho svolto un esercizio di apertura, grazie all’utilizzo del ventaglio di domande qui presentato nel § 3.

Ecco il dispiegamento della tematica “storia”.

A. Concettualizzazione

- *Confronto e contrasto*

1. Qual è la differenza tra questo mito/storia e la proposta x?
- *Seriare*
2. Che cosa succede prima?
3. Puoi mettere in ordine gli avvenimenti che stai descrivendo?

B. Ricerca

- *Formulare ipotesi*

1. Perché Om racconta a Juanita una storia sull’India?
2. Come possiamo sapere che questo mito è solo indiano e che non c’è corrispettivo in altre culture?
- *Cercare alternative*
3. Se non ci fosse un inizio, che cosa accadrebbe/esisterebbe la Terra/la storia?
4. Se ci fosse la possibilità di ricominciare da capo?

C. Ragionamento

- *Collegare cause ed effetti*

1. Ogni volta che c’è un inizio, c’è sempre una storia?
2. Cosa si può dedurre da un inizio?

¹⁰ Le macro-tematiche incontrate sono: pace/guerra, sacro, rapporto uomo-pianeta, azioni umane, essere umano, storie.

Ecco un ulteriore esempio, legato ai temi “rapporto uomo-Terra”, o “natura e cultura”, che sviluppa domande relative alla capacità di *confrontare*, facente parte delle abilità di concettualizzazione.

1. Qual è la differenza tra i diversi tipi di governo/governanti? Qual è più/meno adatto alla vita in un’età dell’oro/adatto alla costruzione della pace?
2. Quali sono le differenze/similitudini tra un mondo nuovo ed equilibrato e un mondo disorganizzato che sta tremando (squilibrato)?
3. Qual è la differenza fra il rapporto esseri umani-mondo e il rapporto altri esseri-mondo? Qual è più/meno...?
4. Qual è la differenza tra le relazioni umane basate sull’amore, sulla fiducia, sul rispetto e quelle basate sulla negatività, sulla vanità, sulla gelosia, sull’invidia?
5. Quali comportamenti sono più o meno adatti a costruire un mondo felice/ideale?
6. Quali differenze/similitudini ci sono tra le età della Terra descritte nel mito?
7. Quali sono le differenze/similitudini/punti di rottura o di contatto tra l’evoluzione umana e l’evoluzione del mondo e/o degli altri esseri?

Dato l’esempio, si può comprendere che un lavoro di questo tipo è potenzialmente infinito. L’esercizio qui proposto serve solo per esercitare la mente a creare quelle domande procedurali che faciliteranno l’esercizio di alcune abilità, supportando, al contempo, la profondità e il rigore del dialogo.

La scelta di quale domanda porre – e in quale momento – è cruciale per la buona riuscita della facilitazione, poiché l’intenzione non è quella di sovraccaricare il dialogo, ma di inserirsi nel flusso dello stesso, in modo incalzante, senza romperne l’organicità, cosa che accade, del resto, anche con le domande di facilitazione più classiche.

In questo paragrafo ho raccontato una modalità, personale, utilizzata per approcciare la programmazione della sessione attraverso le abilità di pensiero. Forse, questo metodo è un po’ più elaborato rispetto alla proposta di Sático e dei manuali del curriculum *Noria*, perché si permane ancora nella mappatura delle idee-guida.

L’esercizio si è rivelato utile soprattutto come allenamento personale, atto a migliorare la capacità di creare domande adatte all’esercitazione delle abilità di pensiero grazie alla sperimentazione del loro adattamento a vari contenuti.

Tuttavia, con il passare del tempo, questo esercizio non risulta più fondamentale – o per lo meno, non in modo così esteso –, poiché esercitarsi alla formulazione di domande di questo tipo porta a una maggiore agilità (intellettuale) nel momento di doverle proporre durante la sessione.

5. Riflessioni conclusive

Le proposte operative del GrupIREF, del *Proyecto Noria* e del movimento della *Filosofía Lúdica* nascono all'interno della proposta di Lipman. La sostanza non cambia e le linee concettuali restano le stesse: la centralità del dialogo, inteso come valore e come metodo per pensare meglio, la proposta di trasformare la classe in una comunità di ricerca, la consapevolezza che il pensiero è complesso e che si può allenare nelle sue parti e componenti, la possibilità di allenarsi per pensare meglio (da soli e con gli altri), lo sviluppo delle dimensioni critica, creativa e della cura, l'utilizzo della narrativa come risorsa per lo sviluppo delle abilità di pensiero, la consapevolezza che l'educazione non può ridursi ai significati, ma si rivolge alla costruzione di senso attraverso la ricerca attiva, l'utilizzo della filosofia, o del filosofare, come contributo a un'educazione riflessiva e democratica, che sostiene lo sviluppo di una cittadinanza consapevole.

Sono riscontrabili, nondimeno, differenze di forma. Ad esempio: la narrativa che viene utilizzata come risorsa non si limita ai racconti filosofici, ma include anche storie, mini-storie, leggende e miti imperniati attorno a personaggi principali che compaiono in diversi libri; inoltre, si utilizzano opere d'arte, musica e giochi provenienti da un panorama multiculturale. Tutto ciò si collega con la volontà di integrare l'educazione del pensiero con quella legata al corpo e alle emozioni. E un ulteriore strumento di sviluppo e approfondimento della pratica consiste nell'uso di modalità di valutazione e autovalutazione di tipo analogico, o comunque non verbale.

I cambiamenti apportati da queste nuove pedagogie rafforzano, d'altronde, il ruolo giocato dalle abilità di pensiero all'interno della pratica della P4C. Esse, infatti, oltre a ricoprire i tre ruoli delineati nel § 2.3 (definizione delle caratteristiche dei personaggi e dei racconti, relazione tra l'azione individuale e la ragionevolezza dell'essere sociale e supporto al processo di apprendimento) divengono fondamentali anche nello svolgimento della facilitazione stessa, creando le basi che contribuiscono a mantenere un certo rigore del dialogo filosofico e un'efficacia della pratica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcántar C. (2002). Habilidades de pensamiento entrevista a Eugenio Echeverría. *Crearmundos*, 18, 6-26. [Equipo Pedagogía en Filosofía. Chile:Universidad de Concepción.]
- Casa Creativa*. (2015, 27 agosto). Cafe con Angélica Sátiro [Video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=6jNFI6oa0cE>
- de Puig I. (2013). *Pensem-hi! Propostes per reforçar ñes habilitats de pensament en els infants de 2 i 3 anys*. Barcelona: GrupIREF.

- de Puig, I. & Sàtiro A. (2000). *Tot Pensant. Recursos per a l'educació infantil*. Girona: Eumo Editorial.
- Domingo E. & de Puig I. (entrevista). (2022). Las Habilidades de pensamiento nos ayudan a sacar partido a la vida A vivir con mayor sensibilidad, soltura, autonomía y curiosidad. *Crearmundos*, 18, 6-26 [Chile: Equipo Pedagogía en Filosofía, Universidad de Concepción.]
- Figuerola V. (2002) Proceso FiluClown. Jugar o no jugar, ¿esa es la cuestión? *Crearmundos*, 17, 148-155. [Madrid: Equipo.]
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Sàtiro A. (2006). *Jugar a pensar con mitos (8-9 años)*. *Guía para educadores*. Girona: Octaedro.
- Sàtiro A. (2011). *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni*. Girona: Octaedro.
- Sàtiro A. (2012). *Juanita y los mitos (8-9 años)*. Girona: Octaedro.
- Sàtiro A. (2016). *Filosofía mínima*. Girona: Octaedro. [Colección Recursos, *Proyecto Noria*.]
- Sàtiro A. (2022). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática III. Jugando a pensar de manera dialógica. *Crearmundos*, 18, 6-26. [Chile: Equipo Pedagogía en Filosofía, Universidad de Concepción.]