



I tipi di dialogo filosofico esplorati dal movimento della *Filosofia Lúdica*

Cristina Toti

Ricercatrice indipendente

cristina.toti@unical.it

RIASSUNTO: L'interesse del paper verte attorno all'esplorazione della varietà dei tipi di dialogo filosofico che è possibile esplorare nelle sessioni *Philosophy for Children* (P4C). Lo sviluppo delle considerazioni presentate si basa sulla sistematizzazione dei tipi di dialogo proposta da Angélica Sátiro per il movimento di *Filosofia Lúdica*. Nello specifico, saranno definite sette tipologie di dialogo filosofico (dialogo per lo sviluppo delle abilità di pensiero, dialogo basato sulla spirale fenomenologica, dialogo per sviluppare atteggiamenti e valori, il processo dialogico-creativo, i dialoghi per problematizzare, concettualizzare e argomentare), contestualizzando ognuna di queste all'interno di un quadro teorico di riferimento e definendo gli strumenti utili al suo sviluppo e alla pratica di facilitazione. Senza dimenticare che la progettazione delle sessioni P4C viene influenzata dalla scelta del tipo di dialogo che si svolgerà.

PAROLE- CHIAVE:

Dialogo filosofico.
Filosofia Lúdica.
Problematizzare.
Concettualizzare.
Argomentare.
Progettare sessioni P4C.

Filosofia Lúdica: Varieties of Philosophical Dialogue Explored during the Sessions

ABSTRACT: The paper's interest revolves around exploring the variety of types of philosophical dialogue that can be explored in Philosophy for Children (P4C) sessions. The development of the presented considerations is based on the systematization of dialogue types proposed by Angélica Sátiro for the *Filosofia Lúdica* movement. Specifically, seven types of philosophical dialogue are defined, contextualized within a theoretical framework, and the tools useful for their development and facilitation practice are defined (dialogue for developing thinking skills, dialogue based on the phenomenological spiral, dialogue for developing attitudes and values, the dialogic-creative process, dialogues for problematizing, conceptualizing, and arguing). It's important to note that the design of P4C sessions is influenced by the choice of the type of dialogue that will take place.

KEYWORDS:

Philosophical dialogue. *Filosofia Lúdica*.
Problematizing.
Conceptualising.
Arguing. P4C session design.

1. Il dialogo filosofico

Il dialogo è un tipo specifico di comunicazione che si differenzia da altri, dati alcuni elementi. In questo scritto porterò una definizione di “dialogo filosofico” che nasce dall’esperienza di formazione con il GrupIref, centro di ricerca catalano sulla pratica della *Philosophy for Children* (P4C), ove, il dialogo filosofico si inserisce in un contesto di comunità.

Il dialogo filosofico differisce da altre forme di comunicazione come assemblee, conversazioni, dibattiti e discussioni. È una costruzione che richiede tempo e si basa su accordi e norme, senza necessariamente giungere a un accordo finale. Si fonda sulla fiducia e sull’empatia, favorendo la comprensione, la responsabilità e la generazione di nuove domande, promuovendo così la ricerca.

L’elemento filosofico emerge e si rafforza interrogandosi, mettendo in dubbio, applicando il giudizio e problematizzando la propria esperienza e il sapere, perché questo processo si sviluppi all’interno di una comunità filosofica, sono necessarie delle condizioni di base come una disposizione spaziale dei partecipanti che permetta la visione complessiva del gruppo e dei tempi adeguati per il suo sviluppo, si può utilizzare un oggetto o una routine di avvio delle sessioni, è importante creare e rispettare le regole accordate, la predisposizione all’ascolto attivo e un’implicazione nel qui ed ora, con tutti i sensi. È essenziale combinare il dialogo con i silenzi, spazi necessari al pensiero, e curare il linguaggio, sia verbale che non verbale. Le domande che accompagnano il processo dialogico devono avere un punto di inizio e una direzione, permettendo di creare profondità.

In questo contesto di ricerca comune, il dialogo interconnette, problematizza e apre a domande, cercando un senso condiviso, nella dimensione comunitaria di co-costruzione del sapere, in una prospettiva democratica, che gli permette di svilupparsi nel rispetto, nella tolleranza e nella pluralità. Il dialogo, in questo contesto, sostiene un processo che concorre ad allenare la ragionevolezza dell’essere sociale in una società guidata dalla ricerca (Lipman, 2005, p. 264), e la capacità di creare il mondo in cui viviamo, invece di adattarsi, senza applicare alcun criterio (de Puig, 2014, p. 16).

Nel processo dialogico si acquisiscono competenze trasversali (cognitive, attitudinali, metacognitive) che riguardano la sfera del pensiero complesso (*high order thinking*) e promuovono l’autonomia intellettuale, caratteristica fondamentale di fronte all’incertezza del futuro che ci chiede di fornire strumenti più che concetti. Alcuni strumenti offerti dalla comunità di dialogo sono: la capacità di essere critici, creativi e curiosi verso gli altri e il contesto in cui si vive, adottando prospettive logiche ed etiche;

l'accrescimento della conoscenza di sé e dell'autostima; la creazione di uno spazio in cui poter riflettere prima di agire e per allenare le abilità di pensiero complesso.

L'autonomia intellettuale non implica l'indipendenza dei partecipanti rispetto alla comunità, ma attiene a un principio di "inter-in-dipendenza" (Panikkar, 2008), come descritto da Fulvio Manara nell'introduzione all'edizione italiana di *Giocare a pensare coi bambini dai 3 ai 4 anni* (Sátiro, 2011, p. 8). Questo concetto è cruciale poiché permette di definire l'individuo superando i dualismi, introducendo un terzo elemento. La triade armonica «essere *con*, essere *in*, essere *attraverso* l'altro» offre una chiave di lettura del processo dialogico che sostiene il passaggio da gruppo a comunità e la co-costruzione del sapere, determinata da una «cognizione connessa al sentire e all'esercizio esperienziale» (ivi, p. 7).

2. Il dialogo filosofico nel movimento della *Filosofia Lúdica*

Per contestualizzare la pluralità dialogica all'interno della *Filosofia Lúdica*, d'ora in avanti *Filú*, è essenziale fare riferimento alla "Cartografia Rizomatica"¹ che propone Sátiro (2021, 2022a, 2022b). Qui, il dialogo è uno degli elementi della Filú, affiancato da altre componenti chiave: la prospettiva giocosa e il piacere di pensare (giocare a pensare e pensare giocando); l'importanza dell'azione e del processo creativo; il ruolo delle emozioni e della percezione sensoriale nel processo di pensiero (*persensare* e *sentipensare*). Questi elementi attengono al piano dell'azione, dell'educazione e della creazione (Sátiro, 2021), oltre che al tessuto emotivo che accompagna ogni sessione e dialogo e crea il sostrato in cui si intrecciano tutte le componenti del processo di apprendimento, in cui il pensiero è un tutt'uno con la percezione sensoriale ed emotiva (Sátiro, 2022a).

La *Filosofia Lúdica* si costituisce attraverso un processo di ricerca-azione basato sull'osservazione dell'infanzia, nella sua pluralità e contingenza geografica (includendo anche l'infanzia che portiamo dentro come adulti). La sistematizzazione delle informazioni raccolte ha permesso, tra altre cose, di individuare differenti tipologie di dialogo e stili di facilitazione, che attengono all'espressione originale di ogni persona e al tipo di gruppo con cui si lavora (Sátiro, 2022b, p. 50).

¹ Il concetto di rizoma e le sue implicazioni pratiche nel movimento e nelle concezioni proposta da Filú meriterebbero un articolo a parte. Qui, mi limito a dire che "rizoma" fa diretto riferimento all'omonimo libro scritto da Gilles Deleuze nel 1976, da cui Sátiro coglie il concetto di pluralità degli inizi e dei punti di partenza, applicandolo al processo di apprendimento della Filú. In questo senso, non si cerca di costruire un unico modello verticale, né in altezza (pianta) né in profondità (radici) ma si punta al riconoscimento della pluralità feconda che ci contraddistingue come specie.

In Filú si adotta la concezione sul pensiero proposta da Lipman, che pone in luce la sua multidimensionalità. Il pensiero è, infatti, logico, creativo, critico ed empatico e l'educazione al pensiero punta a un «equilibrio tra l'aspetto cognitivo, affettivo, percettivo e concettuale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è» (*ibidem*). Diviene quindi evidente lo scostamento dalla visione dualista cartesiana che, separando mente e corpo, esalta il pensiero logico e matematico.

2.1. *Il dialogo è metodo e valore*

Rifacendosi alla concezione di Vygotskij, per cui il pensiero ha un carattere sociale, e alle riflessioni di Bohm (1997), che indica che l'obiettivo del dialogo giace nella capacità di penetrare il processo di pensiero e trasformare il pensiero collettivo, Sátiro definisce il dialogo come metodo per «giocare a pensare apprendendo a pensare meglio in forma autonoma, in connessione con una intelligenza collettiva» (2022b, p. 49).

Bohm riflette sul dialogo come gioco, in cui la partecipazione collettiva implica una prospettiva *collaborativa*. La Filú aggiunge l'importanza della comunità di dialogo e del ruolo delle differenze e dei processi inclusivi che si generano al suo interno.

Il dialogo filosofico, come gioco, può essere presentato come un esercizio per pensare il mondo e prendersi cura di sé. In quanto tale, attiene alla sfera dell'azione, e l'ambito collettivo diviene il contesto in cui mettere in atto processi creativi di co-costruzione del sapere.

Lo sviluppo della sistematizzazione e della comprensione delle abilità di pensiero che è stato svolto da vari gruppi di ricerca e autori nel contesto della P4C, ha permesso di approfondire e definire il concetto di 'competenza cognitiva', a cui faceva riferimento Lipman, attraverso l'identificazione degli elementi del pensiero e includendo le abilità percettive, prima e, in un secondo momento, quelle plurisensoriali (Toti, 2023b).

Questo movimento, assieme a una ri-fondazione dell'unità mente-corpo basata sulla fenomenologia di Merleau-Ponty ([1945] 2003) ha permesso di rivalorizzare il ruolo dell'esperienza all'interno del processo di apprendimento legato alla P4C, elemento cruciale fin dagli inizi proprio perché questa pratica filosofica si rifà esplicitamente al pensiero di Dewey (1916; 1938).

Seguendo un processo simile di ricerca, sistematizzazione e approfondimento, nasce anche la concettualizzazione della pluralità dei tipi di dialogo filosofico. È stato Fulvio Manara, nella prefazione del manuale *Giocare a pensare con i bambini di 3-4 anni*, a parlare della possibilità che il dialogo si manifesti in molteplici forme e tipologie (Sátiro, 2011, p. 8).

Nella P4C lipmaniana troviamo una struttura definita (lettura del pre-testo narrativo, in cerchio, generazione delle domande da cui emergono i temi da indagare, decisione sulla questione da trattare, dialogo espositivo e argomentativo, l'esplorazione problematizzante, autovalutazione collettiva – che apre alla metacognizione). Qui, la pratica filosofica è un cammino che comincia nel disorientamento concettuale e continua in un dialogo che si nutre dell'interrogazione della conoscenza individuale ed emergente (Ferrero, 2022).

Nella Filú, il movimento corporale e la concezione del pensiero come azione e l'importanza dell'apprendere-facendo, diventano fondamentali anche in relazione al processo dialogico. Il processo di disorientamento concettuale parte, infatti, da un'attenzione particolare all'esperienza quotidiana, favorendo, anche, l'applicazione di una prospettiva ludica, che permette di giocare con le lenti attraverso cui ci affacciamo al mondo e ri-apprendere differenti punti di vista per percepirlo.

Nelle sessioni Filú vengono proposti molteplici punti di partenza (giochi, attività corporali, narrativa, micro-racconti e miti, stimoli artistici, ecc.) e una struttura delle sessioni molteplice, costruita attraverso l'applicazione della prospettiva rizomatica. Ad esempio, il focus può essere posto sulla ricorsività tra pensiero e azione, affermando che il 'corpo pensa il mondo attraverso la plurisensorialità,² creando così la coscienza di ciò che percepiamo. O meglio, sull'intima relazione tra azione-corpo-apprendimento basata, da un lato, sull'intuizione di Dewey per cui "fare è un modo di apprendere", nel momento in cui si applica un movimento riflessivo e di giudizio sull'esperienza stessa, il quale permette, appunto, la conoscenza³ e, dall'altro, sull'idea di Merleau-Ponty per cui il "corpo pensa il mondo".

Sviluppando ulteriormente le implicazioni di una visione non dualistica di mente-corpo e corpo-coscienza, Sático propone una metodologia dialogica che riprende questi pilastri teorici. L'atto di filosofare è quindi un atto corporeo, sensoriale, che parte dall'esperienza e interroga la vita e il mondo per come ne prendiamo coscienza (appunti dal Seminario Permanente 2023-24). Su queste basi si fonda il primo tipo di dialogo filosofico che verrà presentato nella sezione che segue, quello della spirale fenomenologica.

² Sático (2023) fa esplicito riferimento alla plurisensorialità come caratteristica attinente al corpo, che percepisce il mondo esterno e i mondi interni, contemporaneamente. La referenza teorica è quella delle scienze sensoriali della filosofa Marta Tafalla, e in particolare al suo libro *Ecoanimal. Una estetica plurisensorial, ecologista y animalista* (Tafalla, 2019).

³ Nel testo di Dewey ([1938] 2014) non appare direttamente il termine "vissuto" ma si parla di 'desiderio', "campo affettivo", "sperimentazione" e la relazione tra questi elementi e il campo cognitivo e l'organizzazione ed esplorazione del sapere. Dewey ([1916] 2018) tratta la necessità di partire dagli impulsi e dai desideri naturali, applicando il giudizio e la riflessione individuale al fine di inibirne la 'forma prima attraverso il pensiero, permettendo un arresto della manifestazione immediata a favore di un 'comprensivo e coerente piano di attività (p. 54). In questo senso la "riflessione" sull'esperienza assume una funzione formativa fondamentale (ivi., p. XVII).

Un altro elemento che caratterizza la pluralità delle sessioni Filú è la co-facilitazione (ovvero l'introduzione di strumenti che permettono ai partecipanti di sperimentare il ruolo di facilitazione). Questa proposta attiene alla sperimentazione dell'etica della cura. Cura del dialogo, della comunità, dell'altro, del rigore del pensiero, delle regole, del patto costruito attorno, e per, lo spazio di dialogo, ecc. Una modalità per avviare la sessione, in questo caso, può essere la condivisione delle regole del dialogo e/o la riflessione sugli strumenti che vengono utilizzati per 'salvaguardarle o applicarle'. Da qui, si prende visione del pre-testo (che può essere di natura narrativa o altro) e si entra nel processo dialogico con un doppio ruolo di partecipante e facilitatore. La sessione si conclude con l'autovalutazione).⁴

Nel processo di co-facilitazione appare chiaramente il ruolo della filosofia in quanto *praxis* di esercizio spirituale e di cura del sé, richiamando le riflessioni di Hadot e Foucault (Toti, 2023a). L'atto di filosofare diviene l'ambiente sicuro per esprimersi, dare e darsi voce, partecipare attraverso la "cura" e decidendo il "come" agire questa cura.

Questa breve parentesi sullo spazio che occupano la cura, l'interazione e il lavoro comportamentale all'interno delle comunità di dialogo filosofico offre le basi attraverso cui comprendere il dialogo come valore. Nello specifico, è valore democratico, etico e pedagogico.

L'etica del dialogo attiene alla necessità di stabilire norme di convivenza, poste alla base della partecipazione e del rispetto nella comunità. L'aspetto etico del pensiero, spesso tradotto con il termine *caring* in italiano, richiama l'allenamento dell'abilità di ascoltare, di stare nel processo dialogico con una disposizione di flessibilità e permeabilità del pensiero, di rispetto dei tempi e dei silenzi, all'attenzione al sostrato emotivo e passionale che inevitabilmente è presente in ogni dialogo e relazione. Questo apprendimento etico è, quindi, attitudinale e contribuisce a rendere il dialogo della Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF un valore democratico a tutti gli effetti.

Il dialogo penetra il pensiero e lo trasforma. La persona facilitatrice entra nel dialogo della comunità facendo domande che accompagnano i partecipanti a elaborare il

⁴ In questo articolo non verrà trattato nello specifico il tema dell'autovalutazione nelle sessioni Filú ma è bene fare anche solo un cenno al fatto che questa è, sempre, un processo figuro-analogico, ovvero che permette la traduzione tra vari linguaggi tra loro (verbale, artistico, corporeo, ecc.). La metacognizione finale viene sempre proposta secondo questo stile, e la coerenza tra la scelta del tipo di stimolo valutativo e la sessione è un elemento che va ricercato con cura. Lo strumento della valutazione figuro-analogica ha una storia che rimonta agli anni '80, decade in cui Sátiro esplora l'insegnamento della filosofia con gli adolescenti in Brasile. Dopo aver conosciuto ed essersi formata con Lipman, approda in Spagna e lo strumento della valutazione figuro-analogica viene presentata all'ICPIC del 1993, tenutosi a Madrid. Da questo momento, è uno strumento che si utilizza soprattutto nella comunità P4C spagnola e che si sta espandendo nel mondo, soprattutto laddove la P4C si pratica e diffonde in lingua spagnola e portoghese. Uno dei testi di riferimento più conosciuti è *Reevaluar*, di Andrès *et al.* (1992).

giudizio intuitivo, aiutando a porre attenzione sui tipi di collegamenti possibili tra gli interventi, sulla possibilità di categorizzare, definire e concettualizzare gli elementi e i contenuti emergenti dal dialogo, senza dimenticare la continua problematizzazione degli stessi. La finalità è quella di poter raggiungere un grado di profondità che distingue questo tipo di dialogo da altri.

Ciò che differenzia la Filú dalla P4C tradizionale è il focus sull'aspetto ludico delle sessioni, come affermato nell'epicentro del manifesto: «Punta a rimuovere il velo di noia che ha nascosto il valore della filosofia come forma preziosa e interessante di conoscenza umana» (Sátiro, 2016).

Date queste premesse, si può procedere con l'introduzione dei sette tipi di dialogo finora sistematizzati e implementati nelle sessioni Filú.

I due tipi di dialogo che si trovano all'interno del Progetto Noria sono:

- *il dialogo per sviluppare le abilità di pensiero;*
- *il dialogo che sviluppa valori e atteggiamenti etici.*

Questi due tipi si presentano come processi che si inseriscono bene anche all'interno degli altri modelli dialogici che verranno presentati, laddove si decidesse porre il focus su questi elementi.

Un ulteriore modello dialogico è quello che si ispira principalmente alla fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty:

- *il dialogo che si basa sulla spirale fenomenologica, e che prende avvio dalla percezione plurisensoriale e dal vissuto personale.*

Il terzo tipo di dialogo prende vita dal modello della *Ciudadanía Creativa*:⁵

- il processo dialogico-creativo, con finalità legate allo sviluppo sociale.

Altri tre tipi di dialogo si rifanno alla pedagogia della filosofia proposta da Michel Tozzi (2008),⁶ che si inserisce nel contesto delle pratiche filosofiche che pongono il focus sull'imparare a pensare. Questi modelli dialogici attengono alla capacità di:

⁵ Il processo della *Ciudadanía Creativa* consta di nove passaggi: a) sospensione del giudizio e lavoro sull'obiettivo comune; b) ragionamento per filtrare idee; c) *elaborazione* delle idee, attraverso la convergenza verso la concretizzazione di un prodotto collettivo; d) condivisione e presentazione delle idee e processi dei vari gruppi implicati e) scambiare idee attraverso un dialogo tra tutti i gruppi implicati; f) trasformare le idee emergenti in progetti o risultati concreti; g) trasformare i progetti in azione; h) riflettere e valutare (processo che si ripete lungo tutto il percorso e che, a questo punto, diviene un modo per sistematizzare l'esperienza e poter apprendere dagli errori); i) ricominciare il processo dialogico creativo su altri temi di interesse emergenti.

⁶ Per approfondire rimando anche alla pagina web dell'autore:

<http://www.philotozzi.com/category/les-trois-capacites-philosophiques-de-base/>

- *problematicizzare, riferendosi alla capacità di domandare, raggruppare, categorizzare, interrogare e ri-problematicizzare, tra altre;*
- *concettualizzare, riferendosi alla labor filosofica principale;*
- *argomentare, attiene alla possibilità di intendersi e il suo sfondo è la pedagogia del giudizio, considerata uno dei pilastri anche da Lipman.*

Ogni processo dialogico termina con una valutazione figuro-analogica, che viene pensata attraverso domande e elementi che attengono a una o più parti della sessione (cfr. precedente nota 4). Qui, si allenano soprattutto il giudizio e l'abilità di traduzione tra linguaggi. Inoltre, tutti i tipi di dialogo possono essere strutturati in un'unica sessione o su più sessioni, a seconda delle tempistiche e specificità di ogni CdRF.

3. Tipi di dialogo e strumenti per la facilitazione

3.1. I due tipi di dialogo presentati nel Progetto Noria: sviluppare le abilità di pensiero, i valori e gli atteggiamenti etici

Le abilità di pensiero sono atti mentali che si attivano ogni volta che la mente è in funzione, in quanto parte del processo naturale del pensiero. Lipman *et al.* (2002) facevano riferimento al dialogo come in quanto contesto in cui mettere in pratica in modo spontaneo queste capacità, invece di farle apprendere a memoria o attraverso esercizi obbligatori (p. 47), quindi si parte dal presupposto che le abilità di pensiero sono elementi che possono essere stimolati e allenati, al fine di apprendere a pensare meglio. Questo processo concorre alla costruzione di una rete di significati tra ciò che viene pensato, parlato, sentito e percepito.

La persona che facilita il dialogo, in questo caso, si focalizzerà sia sulle tradizionali modalità per dare continuità e profondità al pensiero, con una attenzione particolare al ritmo del dialogo e dei silenzi e alla successione dei passi di una sessione. Inoltre, porrà particolare attenzione e cura al tipo di domande che vengono utilizzate al fine di stimolare le abilità di pensiero che si vogliono lavorare con la comunità, a prescindere dal contenuto del dialogo. Queste, vengono definite “domande procedurali” e sono domande generiche che si adattano a ogni contenuto e contesto linguistico utilizzato in ogni CdRF.

Per approfondire il modo in cui si possono allenare alcune abilità di pensiero, in relazione ad assi-tematici e contenuti, in questo caso si fa riferimento al pretesto “La coccinella Isabella”, si rimanda al manuale *Giocare a pensare* (Sátiro, 2011) e all'articolo di Toti (2023b), in cui viene presentata la storia della sistematizzazione delle abilità di

pensiero fino a giungere alla sistematizzazione proposta dal movimento della *Filosofia Lúdica* e alla presentazione delle domande procedurali per ogni abilità, con un ulteriore esempio pratico della loro versatilità.

Per approcciare il dialogo per sviluppare valori e atteggiamenti etici riporto le parole di Sátiro (2022b):

la filosofia è un esercizio critico, per cui non porta con sé azioni moralizzanti, ma riflessioni sulle morali. Riflessione che parte dalle nostre vulnerabilità, come umani, perché non arriveremo mai a essere totalmente etici. Le morali sono ambigue, complesse, multi-sfaccettate [...]. Per cui, è importante riflettere, perché nessuno esiste al di fuori del mondo morale. Nasciamo in culture che portano con sé morali [...] (p. 56).

L'etica, in quanto “dimora interiore” è un perno della Filú e attiene sia al campo dell'abitudine (che determina azioni, atteggiamenti e valori) sia al campo del pensiero, *ethos* come *cogito* (che influisce sulle abilità di pensiero, sulle caratteristiche e sui movimenti del pensiero e sull'immaginazione etica). L'*ethos*, in definitiva, condiziona la nostra capacità di saper stare nel mondo e saper stare di fronte all'altro.⁷

I valori divengono un altro asse importante nel processo educativo Filú, poiché si posiziona nell'ambito politico e sociale, in quanto filosofia pratica, definendo il lavoro sui, e coi, valori un antidoto ai contesti e agli atteggiamenti di violenza, odio, disumanizzazione, discriminazione, ecc., che caratterizzano i contesti di convivenza umana.

In questo caso, le domande del facilitatore attengono soprattutto ai contenuti e alla relazione dei partecipanti con le questioni etiche e valoriali che qui emergono. Nella fattispecie, questi interventi permettono di trasferire le questioni etiche dei pre-testi alla realtà della CdRF, al qui e ora del dialogo e ai contesti di vita dei partecipanti. In questo caso, si agisce sul campo etico, che attiene alle norme della convivenza democratica, generando un processo dialogico che ha effetto sulla trasformazione cognitiva, emozionale e degli atteggiamenti.

La forte relazione che intercorre tra il Progetto Noria e Filú offre lo sfondo teorico-pratico in cui si sviluppa il processo di sistematizzazione degli atteggiamenti etici e dei valori scelti per imparare a pensare e ad agire in modo etico⁸.

⁷ Note dal Seminario Permanente di Filosofia Ludica 2023-24.

⁸ Per un approfondimento rimando ai capitoli 2 e 3 del manuale *Giocare a pensare con i bambini dai 3 ai 4 anni* (Sátiro, 2011). Durante il Seminario permanente Filú 2023-24, Sátiro ha indicato i valori e atteggiamenti etici riportati nel testo *Jugar a Pensar con mitos* (Sátiro, 2013).

Gli atteggiamenti etici che si lavorano nei dialoghi Filú che vengono elencati di seguito attengono a cinque ambiti (*ecologico, intrapersonale, interpersonale, interculturale, cittadino*):

- empatia;
- coerenza tra pensiero, sentimenti e azione;
- contestualizzazione;
- considerare le intenzioni (questo è possibile solo quando l'altro si manifesta, con determinate parole, atteggiamenti, posizioni, toni, interpretazioni, ecc.);
- considerare, rispettare e creare regole, norme e leggi;
- proiettare un io ideale;
- proiettare un mondo ideale.

I valori etici-creativi, invece, sono 15: rispetto mutuo, buon umore, buon gusto, pace/pazienza, autostima/autenticità, coraggio/prudenza, gratitudine, lavoro/*labor*/persistenza, libertà/disciplina, amore/amicizia, dialogo, flessibilità, originalità, cura, reciprocità.

La scelta di proporre dialoghi che attengono il campo etico e valoriale è direttamente collegata con l'essenza della P4C e della Filú, in quanto pratiche filosofiche.

Si apre, dunque, una breve parentesi sull'inclusione di Filú sia nel campo della filosofia pratica, che comprende l'etica (moralità ed *ethos*), la politica (potere e cittadinanza) e l'estetica (arte e creatività), sia nell'ambito delle pratiche filosofiche, che si relazionano con la pedagogia e le metodologie di applicazione della filosofia in contesti scolastici ed extra scolastici.

L'etica riguarda il modo in cui il pensiero si concretizza nell'azione, coinvolgendo anche la filosofia logica e l'oscillazione tra il pensare e il sentire emotivo. È un campo pratico che si connette con la politica, che tratta la vita sociale dei cittadini e il coabitare nel mondo, e con l'estetica, intesa come produzione creativa dell'umano nel mondo. Questi tre ambiti della filosofia pratica si integrano con le pratiche filosofiche, che riguardano i modi di fare che adottiamo nel mondo.

Sátiro (2022b, p. 56), offre un ulteriore approfondimento di questo tipo di dialogo, ricordando che «il mondo etico è l'ambito delle passioni, delle emozioni, delle regole, delle norme, delle leggi e della trasgressione» e, per cui, attiene anche alla «tensione tra vulnerabilità e desiderio, tra la memoria ferita e l'immaginazione creativa dei nostri corpi», citando il filosofo Joan-Carles Mèlich (2024) e il suo testo *La fragilidad del mundo*. Il dialogo che ci permette di riflettere sull'etica e sulla morale offre la possibilità di interrogare sé stessi, le relazioni e il contesto sociale.

I curricoli, parte del progetto Noria, in cui vengono approcciati i temi di etica ed estetica ambientale sono *Jugar a pensar con leyenda y mitos* e i testi in cui appare il personaggio di Isabella, la coccinella. Il lavoro con i miti apre un campo estremamente complesso, poiché ci connette con il simbolismo, produce uno sconcertamento archetipico, data la struttura linguistica propria che lo differenzia dalla narrativa e altre risorse letterarie, ci mette in relazione con culture vicine e lontane, con la responsabilità verso il momento storico che stiamo vivendo, accompagnandoci a generare domande e questioni primordiali, perché è uno strumento utilizzato per sopravvivere attraverso il racconto di storie capaci di dare senso all'universo e alla vita.

La riflessione etica, qui, si unisce con l'estetica ambientale e con l'azione creativa a livello cittadino (quest'ultimo aspetto viene sviluppato sui generis nel processo dialogico creativo). Questi due aspetti divengono ulteriori assi portanti del movimento Filú. La coccinella Isabella è il personaggio che ci accompagna nell'approccio di queste sfere con il suo fare curioso e avventuriero. La narrativa costruita attorno a questo personaggio viene pensata come il contesto in cui ci interroghiamo sul rapporto con la natura, con gli altri elementi naturali, con i mezzi e le finalità che ci spingono a costruire tali rapporti e sulle conseguenze delle azioni umane sul mondo naturale, a differenti livelli, permettendo la riflessione sulle decisioni che prendiamo come specie e gli effetti sul contesto che trascende e ingloba l'umano. Queste tematiche sono accompagnate da contenuti che aprono all'esplorazione del mondo emotivo e delle sue sfumature (soprattutto nella serie "Juanita y su amigos") e al ruolo dell'amore e dell'amicizia nel rapporto con la natura, richiamando anche il concetto di "natalità" di Arendt, che richiede lo sviluppo dell'atteggiamento di *amor mundi*.

Questi due tipi di dialogo e le domande per svilupparli, sono processi che si possono inserire anche all'interno degli altri modelli dialogici presentati, laddove si decidesse porre il focus anche su questi elementi.

3.2. *Il dialogo della spirale fenomenologica*

La spirale fenomenologica è la proposta di un modello dialogico basato sulla primazia dell'esperienza, di ciò che viene vissuto qui ed ora, rispetto ai processi legati alla memoria o al sapere cognitivo astratto.

I fondamenti principali di questo modello sono la fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty ([1945] 2003), per cui si considera che "pensiamo dal corpo" e gli sviluppi delle neuroscienze, per cui si afferma il ruolo della plurisensorialità nella relazione con il mondo interno ed esterno (cfr. § 2.1, nota 2) e la prospettiva portata da Dewey per cui la conoscenza si sviluppa attraverso processi riflessivi sul fare.

In questo caso, si prende avvio da una proposta esperienziale e ludica,⁹ che connette direttamente alla capacità di percepire il mondo, offrendo la possibilità di analizzare l'esperienza quotidiana, di cui tendiamo a non vedere i dettagli. Si tratta di ri-apprendere a percepire il mondo, di ri-avvicinarci anche alla nostra infanzia interiore, interrogandoci su ciò che è familiare. Poter osservare il modo attraverso la percezione corporea, permette di esperire il significato del “pensare dal corpo” e della relazione tra la coscienza e il filosofare. Del resto, le fonti sopra citate e l'osservazione dei bambini e delle bambine, ci indicano che pensano attraverso i corpi in movimento (Toti, 2024b) e che, spesso, da adulti, questo movimento giocoso permette di agire sospendendo il giudizio (ἐποχή).¹⁰

L'esperienza ludica, quindi, è il primo elemento della sessione, a cui segue il primo movimento riflessivo, sul proprio vissuto: la narrazione personale.

Quando narriamo, iniziamo a trasformare il vissuto in esperienza perché lo organizziamo in un discorso, applicando il giudizio. Questo momento di condivisione e ascolto offre uno spazio in cui dar peso alla prospettiva personale di ognuno, la quale è intrisa di interpretazioni, significati ed emozioni altamente soggettive. Questo passo risulta fondamentale per l'intesa. La facilitazione di questo passaggio può focalizzarsi, infatti, sull'invito a esprimersi sui punti in comune e di disaccordo rispetto agli interventi precedenti, privilegiando l'espressione personale. Non tutti i partecipanti vorranno o avranno spazio per parlare e, il facilitatore, può ricordare di “tener presente” i vissuti, anche nei prossimi passi della sessione.

Vediamo dunque il terzo passaggio, il quale non è strettamente obbligatorio: l'utilizzo di una risorsa artistica o letteraria come pre-testo che introduca al dialogo collettivo. Questa deve essere coerente all'interno della progettazione della sessione, come ogni elemento proposto.

Il dialogo può prendere avvio anche da una domanda posta dalla persona facilitatrice. Di solito, questa, attiene alla volontà di allenare un valore o atteggiamento etico o una abilità di pensiero specifica e viene pensata e strutturata per mantenere un filo conduttore tra l'esperienza del vissuto e il dialogo. Tuttavia, non esiste una ricetta per questi casi, essendo la facilitazione un atto creativo che si inserisce in un contesto caratterizzato dall'imprevedibilità. Può avvenire, infatti, che le questioni di interesse per il gruppo emergano dal momento narrativo, sotto forma di domande poste dagli stessi partecipanti. Queste, verranno considerate come possibili piste per iniziare il

⁹ Una delle basi teoriche della prospettiva ludica è il pensiero di Johan Huizinga ([1939], 2002).

¹⁰ La relazione tra movimento, gioco e sospensione del giudizio è uno dei filoni di ricerca aperti all'interno di Filú, così come la definizione di ‘attività ludica’. Filú è un movimento in costruzione, in cui la teoria e gli stili che determinano la pratica stanno prendendo forma in modo rizomatico, cioè da punti di partenza plurali. Uno di questi, è il Seminario Permanente, a cui si è aggiunta, recentemente, la formazione in Italia con l'associazione CdRF, con sede a Brescia.

dialogo, sempre e quando queste si possano formulare come questioni generali e di carattere filosofico.

Durante il dialogo, i partecipanti vengono accompagnati ad approfondire e a svolgere una ricerca sulla tematica emergente. Il ruolo del facilitatore sarà quello, primariamente, di accompagnare verso la profondità del dialogo, la quale implica la capacità di collegare (per differenza, somiglianza, similitudine, contrasto, ecc.) i vari interventi, in modo da non sostare nell'opinione. In questi casi, le strategie sono variate e si ricollegano allo stile di facilitazione della P4C e alle possibilità offerte dalla Filú (co-facilitazione, focus sulle abilità di pensiero, ecc.).

In questo processo, il dialogo e la narrazione individuale sono momenti in cui si prende la coscienza, si acquisisce un sapere "riflettuto" e ancorato all'esperienza. Da qui, prendono avvio altri movimenti riflessivi e di applicazione del giudizio quali:

- la sintesi, che viene fatta dai partecipanti stessi;
- la valutazione figuro-analogica, un primo momento meta-riflessivo che spesso determina la fine della sessione e permette di "pensare su ciò che è stato fatto";
- un secondo processo di meta-cognizione, che può avvenire in momenti separati dalla sessione e che riguarda la possibilità di "riflettere sulle riflessioni sulla pratica e sulle sue fondamenta".

Quest'ultimo movimento può essere fatto in gruppo e anche singolarmente, relazionando il sapere emergente dalle sessioni con i propri contesti di vita e lavorativi (da questo passo si aprono altre piste di ricerca-azione che rendono la Filú e i suoi corsi di formazione dei vivai per lo sviluppo di nuove pratiche di ricerca-azione) e/o ricercando validazioni o elementi aggiuntivi in teorie di altri pensatori.

L'obiettivo di questo *dialogo a spirale* è la comprensione profonda che, partendo dal quotidiano e dai vissuti personali, porta l'atto filosofico del pensare sul pensiero, a più riprese. Questo, permette di creare intese e di apprendere-facendo e in modo creativo. Inoltre, l'attenzione al tessuto emotivo è costante in tutto il processo.

3.3. *Il modello del processo dialogico-creativo*

Il modello dialogico-creativo si presenta come un riassunto dei passi della Pedagogia per una Cittadinanza Creativa, sviluppato e sistematizzato da Sátiro durante il percorso formativo dottorale presso l'Università di Barcellona, nel 2012.

Questo tipo di sessione si concentra su proposte che fanno spazio ai processi creativi collettivi (qui, l'apprendere-facendo si concentra sull'allenamento dell'*ethos* creativo). La struttura della sessione segue, in piccolo, la proposta metodologica sviluppata da Sátiro nel movimento di *Ciudadania Creativa* (2007; 2012; 2018a; 2018b)

il cui centro è la capacità di lavorare su questioni di interesse comunitario, dando forza ai processi di convivenza e di azione sociale.

Qui, la Filú diviene “la dimensione filosofica della Cittadinanza Creativa”, in cui il dialogo filosofico si unisce con il processo creativo con fini di sviluppo sociale, accompagnando i gruppi di cittadini a migliorare la propria prospettiva sul mondo, sulla partecipazione nei propri contesti di vita e sui progetti in atto o immaginati.

Il metodo offerto per la risoluzione di problemi comuni è il contesto di dialogo e di azione collettiva. La risoluzione di un problema comune attiene al campo pratico, politico e relazionale e questa metodologia offre un cammino che permette di apprendere-facendo, interagendo con gli altri, a partire dalla pluralità di idee e intenzioni, a favore di un obiettivo comune.

Il valore sociale di questo processo diviene evidente perché si focalizza sul contesto locale di convivenza, adattando una prospettiva sistemica che involucri i sistemi micro-, meso-, eso- e macro-, poiché l'io del cittadino viene visto come emergente della società e viceversa.

In questo processo, il dialogo si inserisce in due modi: nelle relazioni e gli incontri (qui, non esiste la fretta ed è importante creare un clima di fiducia); nell'interazione che attiene la volontà dei partecipanti rispetto a un'inquietudine/problema comune (qui, è importante sviluppare una sensibilità verso i problemi del gruppo, comprendere le loro inquietudini per rispettare la volontà di partecipazione).

Lo spazio di dialogo diviene un contesto di formazione e generatore di cambiamento, basato sulla costruzione di una “zona di accordi”, sull'argomentazione, sull'accoglienza, sulla razionalità e su atteggiamenti di apertura e rispetto dell'altro. Il processo dialogico creativo cerca di potenziare la capacità del pensiero creativo e complesso attraverso l'allenamento della sospensione del giudizio, della generazione libera di idee, dell'apertura, fluidità, flessibilità e, in un secondo momento, nell'applicazione del giudizio e nella ricerca di congruenza. L'obiettivo è quello di creare a partire dal rispetto dell'espressione autentica dei partecipanti.

Questo processo si basa, anche, sulle riflessioni di Foucault e Deleuze¹¹ sui dispositivi sociali, a cui fa riferimento soprattutto come strumenti per trattare la molteplicità al fine di raggiungere una meta, che è anche un impegno ad agire. Qui, il dialogo diviene uno strumento per intraprendere progetti micro-politici (secondo l'accezione di Deleuze e Guattari) che attengono alla sfera dell'innovazione sociale. Anche in questo caso, la pedagogia di Dewey è tra la fondamenta del processo dialogico perché si riprende l'idea che “agire è un buon modo per imparare”.

¹¹ Per approfondimenti si rimanda all'articolo di Apter (2017), che tratta della relazione della microfisica del potere foucaultiana con il concetto di micro-politica del desiderio proposto da Guattari (1986).

Portare questo tipo di dialogo all'interno degli spazi di educazione infantile è un modo per salvaguardare la voce dell'infanzia, vista come categoria plurale, all'interno degli spazi di azione politica.

Il progetto “El Jardín de Juanita” è un prototipo di questa relazione, feconda, tra P4C e la pedagogia della cittadinanza creativa, in quanto pre-testo utile a sviluppare questo tipo di dialogo con l'infanzia assieme alle proposte presenti sulla rete e sui social di Sátiro che invitano a lavorare con i bambini, su progetti e processi legati all'etica e all'estetica ambientale.

Per non divagare ulteriormente, riportiamo, di seguito, i passi del processo dialogico-creativo utili per poter programmare delle sessioni di questo tipo:

- definire l'atteggiamento etico e/o il valore da lavorare con la CdRF;
- organizzare il processo dialogico-creativo, che consta di tre movimenti (divergente, in cui emergono molte idee, non sempre organizzate – è un processo che apre anche all'assurdo, all'illogico, che raccoglie la pluralità; emergente, è il momento in cui il facilitatore aiuta il gruppo a notare e osservare gli emergenti, dà visibilità ed è un inizio di organizzazione; convergente, è il processo che si dà attraverso il dialogo e mira a strutturare le idee e il processo creativo);
- da questi tre momenti dialogici, emerge un prodotto, una co-creazione collettiva, artistica;
- l'ultimo momento è la valutazione figuro-analogica del processo.

In questo caso, lo stile e le domande della facilitazione, così come le risorse utilizzate, si adattano ai vari momenti del dialogo. Possono essere utilizzati dei programmi o delle attività specifiche per svolgere i movimenti del pensiero divergente, emergente e convergente, così come per la co-creazione artistica finale.

3.4. I dialoghi relazionati con le tre abilità filosofiche di Michel Tozzi

Il modello dialogico proposto da Tozzi è simile a quello di Lipman. Sátiro, formandosi con entrambi e potendo apprezzare la forza del modello del “flusso democratico-filosofico”, reputa opportuno dare spazio anche ai tre processi di pensiero che l'autore definisce come modalità per apprendere a filosofare (Tozzi, 2008, cap. 7). Questi tre movimenti del pensiero vengono presentati in relazione tra loro, attraverso la figura del triangolo, che mostra la ricorsività tra i processi di concettualizzare nozioni e idee, problematizzare affermazioni e questioni, e quello di argomentare delle tesi o dei dubbi.

Una peculiarità dell'impostazione di Tozzi riguarda la divisione di ruoli tra gli studenti, all'interno di una struttura democratica, costruita *ad hoc* nel contesto classe e

in cui ogni gruppo pone specifiche domande, atte a sviluppare le tre competenze filosofiche sopra riportate. Sático non fa riferimento a questa struttura poiché si appoggia alla CdRF e ai suoi modelli di comunità di dialogo. Per l'autrice, ognuno di questi processi può dar vita a un dialogo filosofico specifico in cui gli interventi e le domande della persona facilitatrice supporteranno maggiormente un processo rispetto a un altro, coscienti che questi sono interconnessi.

Di seguito, riportiamo, in sintesi, la proposta attraverso cui Filú propone di allenare queste competenze filosofiche, rimandando alla lettura del testo di Tozzi (2008) e del suo blog per ulteriori approfondimenti.

Il dialogo per problematizzare apre al pensiero divergente e si focalizza sulla possibilità di fare domande variate e molteplici, stimolando la parte creativa del pensiero. Secondo Tozzi, la necessità di problematizzare si percepisce meglio alla fine di una riflessione, e fa riferimento «all'attività intellettuale per cui si mette in dubbio una certezza iniziale» (ivi, p. 168).

Sático (2022), aggiunge anche il movimento utile a categorizzare e analizzare le domande, come processo inverso, per cui, attraverso un lavoro convergente, in cui si utilizzano criteri, ragionamenti e argomentazioni, si arriva a una classificazione delle domande.

In questo tipo di dialogo, la facilitazione verte sulla capacità di formulare domande a partire dall'esperienza vissuta o dal pre-testo, senza entrare in un dialogo contenutistico, restando, quindi, nella generazione di domande (si apprende a domandare e a ri-problematizzare ciò che emerge). La finalità è la stimolazione della creatività e della capacità di analisi, in quanto base della prospettiva critica. In questo processo, emergono anche le basi delle strutture motivazionali dei partecipanti, cioè i valori, le credenze, le conoscenze preve a partire da cui pensiamo, parliamo e agiamo. Questa base motivazionale diviene importante nel momento in cui si voglia connettere il pensiero e il sentimento con il discorso e con l'azione.

Il dialogo per concettualizzare permette di svolgere la “*labor* filosofica principale”, riferendosi al «tentativo di definire filosoficamente un'idea» (Tozzi, 2008, p. 168). La Filú fa un riferimento diretto a Deleuze e Guattari ([1991] 2002), i quali affermano che fare filosofia è «l'arte di inventare, creare, fabbricare concetti» (ivi, p. 7). Questa creazione consiste nello “scomporre, tagliare, organizzare e connettere i flussi”, ed è una *labor* viene svolta dai filosofi, quali amici della sapienza, come la tradizione greca ci indica, distinguendoli dai saggi. Il filosofo, infatti, sa riconoscere quando un concetto è inconsistente, arbitrario o ben concepito, mostrando concezioni, anche perturbanti (ivi, p. 8).

La concettualizzazione è differente dalla contemplazione, dalla riflessione e non è una comunicazione atta a creare consenso, come non è soliloquio perché questi sono

strumenti utili a creare delle generalizzazioni o per giungere agli Universali e, per farlo, si basano su concetti. La filosofia attiene al campo dell'auto-conoscenza, dell'apprendimento e dello stupore verso il mondo, verso il "fatto che l'ente sia" (ivi, pp. 12-13).

Un altro atteggiamento fondamentale nell'atto di creare e utilizzare concetti riguarda la necessità di dubitare, costantemente, anche dei concetti creati da noi stessi. La CdRF, in tal caso, si pone come contesto atto a questo scopo proprio perché utilizza anche lo strumento dell'interrogare radicalmente la realtà e i propri artefatti.

Ci sarebbe molto da dire sull'arte di creare concetti e non è questo il luogo. Semplicemente, possiamo riassumere il compito del dialogo per concettualizzare utilizzando le parole di Nietzsche, citato da Deleuze e Guattari, per sottolineare che i concetti non sono dei semplici prodotti o forme che esistono a priori, come 'corpi celesti', aspettando di essere scoperti e portati nel mondo sensibile, ma sono delle invenzioni e creazioni indistinguibili dal proprio creatore. Sono parte di un mondo sensibile, per cui diviene importante il contesto in cui vengono creati e l'abilità di "convincere" gli altri a utilizzarli (ivi, p. 11).

Queste brevi riflessioni ci portano a comprendere la peculiare *labor* che viene svolta in una CdRF, che propizia un contesto collettivo in cui esercitare l'operazione di concettualizzazione, la quale non attiene solo alla messa a punto o affinamento di ciò che già è stato detto ed elaborato ma anche alla creazione del nuovo.

La potenzialità creativa della CdRF e di questo tipo di dialogo è evidente, soprattutto quando la facilitazione pone attenzione su elementi che tipicamente vengono tenuti in conto nella P4C e Filú, quali il rigore del pensiero, la connessione tra gli interventi dei partecipanti, il raggiungimento di una certa profondità del dialogo, l'utilizzo sistematico delle abilità di pensiero, le sensibilità di ognuno, l'approccio a tematiche di ordine filosofico, la relazione e il clima di rispetto nella pluralità, ecc. Tutti questi elementi, assieme a quelli già citati nell'articolo, ci portano a comprendere l'importanza di soffermarsi e allenarci in questo tipo di dialogo, con l'aiuto di una facilitazione che permetta la creatività, sapendo riconoscere i vari attributi della concettualizzazione, come l'inconsistenza, i pericoli o la potenza della stessa.

Il dialogo per argomentare attiene alla possibilità di intendersi e il suo sfondo è la pedagogia del giudizio (Lipman proporziona una base teorica consolidata in questo campo). Tozzi (2008, p. 168), definisce l'argomentazione filosofica come la capacità di mantenere una tesi, «la produzione di una convinzione con pretesa di legittimità perché fondata sulla ragione e aspira all'universale».

In questo processo, una serie di premesse danno vita a delle conclusioni, attraverso la comunicazione. Una argomentazione non è una semplice opinione perché implica poter mostrare e riflettere sui presupposti, analizzare i criteri delle deduzioni, ecc. Il

dialogo per argomentare implica lo sviluppo dell'abilità di difendere le proprie idee, allenando la capacità di ragionamento, in cui sussistono differenti movimenti utili a creare le basi dell'argomentazione, a poterla dimostrare, ma anche poter discrepare, rifiutare, contraddire, ecc.

I tre processi di pensiero esposti e analizzati da Tozzi non possono essere isolati, poiché fanno parte del movimento dell'atto riflessivo che si presenta nella sua unità profonda. Infatti, per concettualizzare una nozione o un'idea è necessario interrogarsi sulla sua essenza o argomentare i dubbi attorno a questa, o ancora, sollevare questioni riguardo all'opinione comune o alle sue rappresentazioni. È chiaro che, come per l'allenamento delle abilità di pensiero, il ruolo della persona facilitatrice del dialogo diviene quello di non perdere di vista l'obiettivo del processo dialogico, che è molteplice, ma può avere delle finalità specifiche.

4. Riflessioni e questioni a mo' di conclusione

L'articolo aiuta a comprendere le basi della sistematizzazione dei tipi di dialogo e i loro elementi principali, oltre che la sensibilità specifica che la persona facilitatrice dovrebbe assumere per accompagnare in ogni processo.

La pratica della P4C, tradizionalmente, non fa differenza tra i tipi di dialogo e si sviluppa attraverso una serie di passaggi e momenti della sessione che definiscono anche i processi dialogici che, spesso, si trovano a convivere in una sessione. Pensiamo al momento di costruzione dell'agenda, in cui la problematizzazione fa da regina, accompagnata da movimenti di chiarificazione e argomentazione che aiutano la comunità a intendersi. Inoltre, qui, non mancano momenti creativi, soprattutto quando si co-costruiscono nuove domande da cui far iniziare il dialogo. Nel momento del dialogo si applicano i criteri di connessione degli interventi, al fine di poter costruire un ragionamento comune, che porta alla profondità del dialogo e della ricerca, la quale a sua volta viene raggiunta utilizzando, in modo più o meno cosciente, le abilità di pensiero.

Il dialogo filosofico si caratterizza per le differenze con gli altri modelli comunicativi e per alcuni elementi che conferiscono profondità e rigore alla ricerca, per cui esiste un atteggiamento facilitante e delle domande atte a supportare questo processo. Inoltre, nel caso della CdRF, questo movimento avviene in un gruppo-comunità, per cui non si devono perdere di vista i sentimenti e il tessuto emotivo di fondo, utilizzando strategie di facilitazione che sostengano l'ascolto, l'inclusione e la partecipazione, senza pressione. Da ultimo, è importante mantenere il focus sugli obiettivi che vengono

perseguiti che, in questo caso, attengono la volontà di cimentarsi nell'allenamento di alcuni processi dialogici, per i quali esistono domande procedurali o modelli.

A che cosa serve, nella pratica, lavorare in modo sistematico con i tipi di dialogo? La risposta forse più semplice riguarda le possibilità offerte da un lavoro cosciente sull'allenamento mirato ad alcune abilità discorsive.

L'allenamento del pensiero e delle sue abilità – come le abilità comunicative e, in particolare, dialogiche e filosofiche – è possibile e auspicabile attraverso la pratica (*learning by doing*) e riguarda la possibilità di porre attenzione su atti della mente in funzionamento, ampliando la coscienza sul loro funzionamento e sulle potenzialità – anche in senso pratico.

Riflettendo su ciò che è stato esposto, si può affermare che l'esistenza di differenti modelli e processi dialogici, all'interno della macrocategoria “dialogo filosofico” è possibile, e che, oltretutto, è una suddivisione che si nutre di basi teoriche solide.

Stabilita tale possibilità, chiuderemo queste ultime riflessioni in maniera non conclusiva, ma problematica, ponendoci alcune domande.

- Quando è utile e/o auspicabile porre il focus della programmazione delle sessioni e della facilitazione sul tipo di dialogo?
- Questa scelta è fatta dal facilitatore o può essere una scelta condivisa con il gruppo? In quest'ultimo caso, quando avviene ciò?
- Quali implicazioni ha questo approccio sugli sviluppi delle sessioni P4C e sulla pratica stessa, in termini generali?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrés, I., de Castro, F., de Puig, I., Moya, J. L., & Sàtiro, A. (1992). *Reevaluar: La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Apter, E. (2017). La micropolitica molecolare del desiderio. *La deleuziana: Online Journal of Philosophy, Milieux del Desiderio*, 6, 80–92.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- de Puig, I. (2014). *Persensare. Percepire, sentire, pensare da sei a sette anni. Manuale per insegnanti e educatori*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Deleuze, G., & Guattari, F. ([1991] 2002). *Che cos'è la filosofia?* Torino: Einaudi.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma: Castelvecchi.
- Dewey, J. ([1916] 2018). *Democrazia e educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Dewey, J. ([1938] 2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ferrero, V. (2022). Non perdere il filo: Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 17(1), 37–52.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guattari, F. (1986). Microfisica dei poteri e micropolitica dei desideri. In AA. VV., *Effetto Foucault* (pp. 123–138). Milano: Feltrinelli.
- Huizinga, J. ([1939] 2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2002). *La filosofia en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mèlich, J.-C. (2024). *Essere fragili: Riflessioni sulla vulnerabilità*. Milano: Il Saggiatore.
- Merleau-Ponty, M. ([1945] 2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Panikkar, R. (2008). *Opera Omnia, Vol. IX: Mito, simbolo e culto, Tomo I: Mistero ed ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Sátiro, A. (2007). *Creatividad social: La creatividad como motor de desarrollo*. Antigua, Guatemala: La.
- Sátiro, A. (2011). *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Doctorado del curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educación y Sociedad*. URL: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43121/4/01.MALS_TESIS.pdf
- Sátiro, A. (2013). *Jugar a pensar con mitos*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2016). *Filosofía mínima*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2018a). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita: El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2018b). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Sátiro, A. (2021). Filosofía lúdica: Una cartografía rizomática (jugar, actuar, educar, crear). *Butlletí Filosofia 3/18*, 128–129.
- Sátiro, A. (2022a). Filosofía lúdica: Una cartografía rizomática II. La textura emocional de fondo – jugando a pensarse y a sentipensarse. *Crearmundos*, 17, 19–27.
- Sátiro, A. (2022b). Filosofía lúdica: Una cartografía rizomática III. Jugando a pensar de manera dialógica. *Crearmundos*, 18, 6–26.
- Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal: Una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Madrid: Ediciones Plaza y Valdés.
- Toti, C. (2023a). Filosofía práctica e ciudadanía creativa: Due strumenti capaci di accompagnare le transizioni epocali contemporanee. In P. Alfieri & N. Zanardi (Eds.), *Almanacco Equilibri 2024: La società dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Toti, C. (2023b). Pianificare sessioni P4C attraverso le abilità di pensiero. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 19–40.
- Toti, C. (2024). Filosofía lúdica: Pensar jugando desde el cuerpo en movimiento. *Pensar Juntos: Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, 8.
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo: Iniciación a la pedagogía de la filosofía*. Madrid: Editorial Popular.

SITOGRAFIA

Blog di Michel Tozzi:

<http://www.philotozzi.com/category/les-trois-capacites-philosophiques-de-base/>

Blog di Angélica Sátiro: <https://angelicasatiro.com/libros/>

GrupIref: <https://www.grupiref.org/>

Rivista *Crearmundos*: <https://www.creamundos.net/asociacion/as/revista.html>