



Ferrari, G. (2024). *Philosophy for Children* nella scuola primaria: apprendimento con il dialogo filosoficamente strutturato. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1-Supplemento), 79-90. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *Philosophy for Children in Primary School: Learning through Philosophically Structured Dialogue*

***Philosophy for Children* nella scuola primaria: apprendimento con il dialogo filosoficamente strutturato**

Giulia Ferrari

CRIF Sardegna

giulia.ferrari.1973@gmail.com

RIASSUNTO: A partire dalla necessità di un rinnovamento professionale, questo saggio esplora la trasformazione della mia pratica pedagogica secondo il modello della comunità di ricerca filosofica. Si è sperimentato che attraverso l'esercizio costante e diffuso del dialogo filosoficamente strutturato è possibile rimodellare la classe come una comunità riflessiva e democratica di stampo lipmaniano, in cui amicizia e cooperazione sono vissute come contributi positivi all'apprendimento, il dubbio è coltivato in funzione costruttiva e non-giudicante, e la domanda è alla base della ricerca di significati.

PAROLE-CHIAVE:

Professionalità Docente. Scuola Primaria. Comunità di Ricerca Filosofica. *Philosophy for Children*. Dialogo.

Philosophy for Children in Primary School: Learning through Philosophically Structured Dialogue

ABSTRACT: Starting from the need for professional renewal, this essay explores the transformation of my pedagogical practise according to the model of the philosophical research community. It is experienced that through the ongoing and widespread practise of philosophically structured dialogue, it is possible to transform the classroom as a Lipman-style reflective and democratic community in which friendship and collaboration are experienced as positive contributions to learning, doubt is cultivated in a constructive and non-judgmental capacity, and questioning is the basis for the search for meaning.

KEYWORDS:

Teacher Professionalism. Primary School. Community of Philosophical Inquiry. Philosophy for Children. Dialogue.

1. Il contesto problematico

Questo articolo nasce da una riflessione meta professionale e intende mostrare una possibilità di applicazione della P4C alla scuola primaria in un'ottica trasversale e permanente. Negli ultimi tre anni di insegnamento ho potuto sperimentare come un gruppo classe, animato dalla logica del dialogo filosofico, sviluppi nel tempo un'elevata attitudine al pensare insieme, tale da rendere la comunità di ricerca il contesto privilegiato e naturale dello stare in classe.

È un risultato di lungo periodo che prevede il raggiungimento di traguardi intermedi e al quale concorrono diversi elementi. Vengono prese in considerazione le motivazioni alla base di una precisa scelta metodologica, il contesto di riferimento, alcune modalità applicative e la rimodulazione dell'ambiente di apprendimento; vengono quindi riportati stralci di attività esemplificativi.

La chiave di lettura è fornita dai documenti ministeriali. I programmi del 1985 offrono già una visione di scuola coerente con una didattica orientata alla comunità di ricerca filosofica (Santi, 2006). Le *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e la legalità* (MIUR, 2006), seguite dalle *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2007; 2012) e *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* (MIUR, 2018), disegnano un nuovo modello di scuola: le coordinate per una vera e propria inversione di rotta si inseriscono in un panorama che richiama i valori Costituzionali nella cornice più articolata delle direttive europee e degli obiettivi *dell'Agenda 2030* (MIUR, 2017; ONU, 2015). È significativo il fatto che il documento *Cultura Scuola Persona*, sfondo integratore del testo delle Indicazioni, sia stato elaborato da un gruppo di lavoro coordinato da Mauro Ceruti, Italo Fiorin e con la supervisione del filosofo Edgar Morin.

Per orientarsi nel quadro teorico si rimanda ad alcuni testi di riferimento (Lipman, 2005; Santi, 2006; Cosentino, 2021) che indagano le implicazioni della P4C nella didattica e agli articoli di Ferrero (2021; 2022) e Galvagno e Ferrero (2023) che, attraverso una riflessione sul pensiero pedagogico improntato al dialogo di comunità, promuovono una rimodulazione della pratica didattica.

2. La pratica filosofica di comunità tra scuola, società e ricerca

Insegno alla scuola primaria da venticinque anni. Da sempre mi accompagna una riflessione sulle motivazioni che stanno alla base del divario persistente tra la ricerca, che indaga i processi di insegnamento/apprendimento in funzione delle strutture sociali, e la didattica che abita le aule scolastiche, idealmente campo di sperimentazione

e applicazione del modello accademico. Divario che rispecchia a sua volta lo scarto tra il dinamismo della società, che evolve velocemente verso una crescente complessità, e la resistenza fisiologica al cambiamento della scuola.

La spinta innovativa, che dovrebbe maturare all'interno delle aule scolastiche ed offrire spunti di riflessione alla ricerca in una dinamica di reciprocità, si muove invece secondo una logica trasmissiva dagli ambienti accademici verso la scuola, dalla quale viene recepita solo in parte.

Il cambio di paradigma, fortemente richiamato nelle indicazioni ministeriali e auspicato dalle teorie pedagogiche che sottolineano la dimensione socio-relazionale del processo di apprendimento/insegnamento (Lipman, 2003; Santi, 2006; Galvagno & Ferrero 2023), risulta per lo più estraneo alla prassi didattica quotidiana.

In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. [...] la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze [...].

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21). È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti (MIUR, 2012, p. 4).

Su questo terreno si innesta il mio incontro con la P4C, che avviene nel 2017 alla scuola di Acuto, dove ho preso parte al corso residenziale di formazione in Pratica Filosofica di Comunità. Lì ho sperimentato il potenziale generativo e la dimensione politica-educativa della pratica filosofica di comunità: nel dialogo filosofico le abilità funzionali alla decodifica della realtà e l'attitudine democratica si alimentano a vicenda.

L'idea che la P4C potesse venire in soccorso ad una scuola disorientata di fronte alla complessità del reale e rappresentare un ponte tra società - scuola - ricerca, da allora ha trovato conferma e nutrimento in diverse voci della ricerca e sperimentazione della P4C in Italia (Cinus, 2002; Lipman, 2005; Santi, 2006; Calliero & Galvagno, 2009; Cosentino & Lupia, 2021).

3. Dal gruppo-classe alla comunità di ricerca

Le mie prime esperienze di P4C a scuola hanno assunto la forma esclusiva di interventi progettuali con uno spazio-tempo dedicato, all'interno del quale la classe "è

autorizzata” a cambiare assetto¹: il cerchio, il pre-testo, la lavagna per appuntare le sollecitazioni di alunne e alunni, l’indagine condivisa, i processi auto-correttivi e autovalutativi, e infine l’insegnante che dismette i panni della maestra per vestire temporaneamente quelli della facilitatrice.

Costatare il piacere scaturito dal ragionare insieme e la meraviglia nello scoprire domande e risposte “altre”, è stato il motore per ridefinire in senso più ampio la mia pratica pedagogica e didattica.

Dal 2021 ho assecondato con una maggiore consapevolezza la spinta ad «utilizzare il dialogo filosofico di comunità nella quotidianità del lavoro d’aula per la didattica delle discipline e non come momento a sé stante e sganciato da ciò che viene percepito come routine» (Galvagno & Ferrero, 2023, p. 11).

3.1. Il contesto e le precondizioni

Quale contesto per la didattica della P4C?

Ho sperimentato che non esiste un contesto pre-definito per introdurre la pratica del dialogo filosofico in aula.

Ogni classe rappresenta un organismo con un’identità plasmata dalle interazioni dei suoi componenti. Incontriamo gruppi con una buona attitudine al confronto e altri completamente destrutturati rispetto alla capacità di comunicare, in questo caso è necessario costruire una comunità di “parlanti” e stimolarli a dialogare, per poter successivamente alzare il livello verso la comunità-di-ricerca (Santi, 2006).

Nel 2021, quando ho iniziato a muovere i primi passi in questo percorso di importazione del modello della comunità di ricerca nella pratica didattica quotidiana, insegnavo in una classe terza². In prima ci aveva investiti e disorientati la pandemia di Covid-19 che ancora imponeva alcune regole preventive. Avevamo sperimentato le chiusure e la didattica a distanza. La condizione storica inedita favoriva assetti organizzativi individualistici, allo stesso tempo la “fame” di interazione e condivisione amplificava la motivazione, la curiosità e il piacere di sperimentare, unici pre-requisiti davvero necessari all’applicazione della metodologia (Santi, 2006)

Inizialmente mi sono concentrata sulle priorità da perseguire in fase di costruzione di una comunità dialogante.

Quali elementi mutuare dalla sessione classica di P4C e quali accorgimenti adottare per tendere al modello di comunità disegnato da Lipman?

¹ Le sessioni lipmaniane di P4C prevedono una struttura e degli elementi ben definiti (Cinus 2019, p. 25).

² La classe della scuola Primaria di Cannigione I.C. Arzachena 1 era composta da 15 alunne e alunni, un alunno tutelato da L.104/92 e uno da L.170/10.

3.2. Il progettista/facilitatore

“La-comunità-di-ricerca” è una costruzione intenzionale e non un prodotto spontaneo della socialità. Per questa ragione è necessaria la figura del progettista. La preliminare e insostituibile condizione di possibilità per la nascita, lo sviluppo e il consolidamento di una classe come comunità-di-ricerca, serve la *volontà* e la *competenza* dell’insegnante. (Cosentino & Lupia, 2021, p.44).

Come ripensare il mio ruolo in un gruppo classe-comunità?

Ridurre lo scarto tra *la maestra* e *la facilitatrice* è stato un obiettivo prioritario, che mi ha imposto un continuo monitoraggio del mio operato.

Ho iniziato ad usare gli strumenti della facilitazione nella pratica quotidiana coltivando il dubbio a partire da questa dimensione.

Interrogarmi continuamente sulla mia disponibilità a valorizzare anche gli interventi apparentemente irrilevanti per metterli al servizio dell’apprendimento condiviso (“ho ascoltato in modo partecipato? Sono disponibile ad accogliere prospettive differenti sull’argomento? Ho favorito l’apertura di possibilità “altre?””) si è rivelato un esercizio prezioso che nel tempo ha favorito la capacità di vedere il valore costitutivo di ogni idea.

Abituare a frasi incentivanti (“quello che è stato detto è importante, può essere utile per ..., ci porta a domandarci se..., ci offre una visione diversa...”) ha permesso una continua evoluzione del gruppo verso una “comunità dove l’amicizia e la cooperazione fossero accolte come contributi positivi al contesto di apprendimento” (Lipman, 2005, p. 109).

Incoraggiare alunne e alunni a formulare domande alla classe, ad esprimere il proprio dissenso nel rispetto dei compagni e delle compagne, sperimentando parole che aprono al confronto (“Io ho un’idea diversa, non sono d’accordo con quello che dici, o ancora, vorrei capire meglio quello che hai detto, cosa intendevi dire quando..., quello che è stato detto mi fa pensare a ...”) invece che chiudere (“sbagli quando dici, non è vero quello che hai detto, non si capisce quello che dici”), ha alimentato la disposizione verso “valutazioni non accusatorie, cognizioni condivise e sviluppo dell’immaginazione filosofica” (Lipman, 2005, p. 109).

Immaginare, progettare e scegliere soluzioni condivise ha sviluppato senso di appartenenza, responsabilità personale e autonomia critica, promuovendo al contempo senso di autoefficacia e stima di sé. L’utilizzo diffuso del “*dialogo*, strutturato secondo un modello argomentativo giustificativo, disciplinato da regole procedurali specifiche e alimentato dalla disponibilità all’ascolto produttivo” (Santi, 2006 p. 95), si è rivelato un potente detonatore di processi trasformativi della classe, da gruppo-sommatoria di

individui a comunità-unità organica, aperta, democratica e riflessiva (Cosentino & Lupia, 2021).

3.3. Il setting

Quando non c'è il cerchio?

Per la durata dell'intero anno scolastico 2021/2022, le norme in materia di prevenzione Covid-19 hanno condizionato il setting d'aula in una configurazione "di stampo tradizionalista funzionale ad una didattica trasmissiva e ad una visione individualistica dell'apprendimento" (Cosentino & Lupia, 2021, p. 46).

Si poneva il problema di come destrutturare lo stampo trasmissivo unidirezionale del modello senza disattendere le disposizioni sul distanziamento.

Nell'impossibilità di spostare alunne e alunni mi sono posta io come elemento mobile, cambiavo posizionamento più volte nel corso della lezione-dialogo incoraggiando il gruppo all'interazione tra pari. Il mio spostarmi in punti differenti dell'aula, mentre creava un senso di disorientamento, contribuiva alla percezione che non ci fosse un punto fisso di riferimento, disabituando il gruppo a cercare conferma nell'insegnante. Questo semplice accorgimento ha permesso di superare in parte gli ostacoli prettamente fisici dovuti alla disposizione obbligata e di sperimentare che "il *setting* non è fatto solo di oggetti materiali e di corpi ma anche di linguaggi, di clima sociale, di regole non scritte che i partecipanti interiorizzano attraverso la partecipazione" (Cinus, 2019, p. 26).

Appena possibile l'aula è stata sistemata in modo permanente a ferro di cavallo, disposizione più funzionale ai processi dialogici che ha restituito anche fisicamente organicità al gruppo.

3.4. Pre-testi e pratica delle discipline

Il contenuto modella il metodo o il metodo modella il contenuto? Come portare il dialogo argomentativo nella didattica disciplinare?

L'individuazione dei contenuti è stata parte del processo di crescita del gruppo. Si è sperimentato che alcune tematiche innescano processi dialogici in modo più immediato di altre, ma anche che la consuetudine alla ricerca in comunità è generativa di occasioni per dialogare.

La selezione degli stimoli ha attraversato tre fasi che corrispondono a tre diversi momenti di maturità del gruppo.

La strategia iniziale è stata quella di avvalersi degli strumenti della facilitazione per cercare soluzioni condivise alle diverse questioni organizzative che la vita scolastica

offre quotidianamente: la gestione degli spazi, la modalità di svolgimento della ricreazione o l'organizzazione di lavori di gruppo, i criteri di assegnazione degli incarichi erano questioni che venivano “dialogate”.

La tematica, inizialmente problematizzata dall'insegnante, aveva la funzione di animare un confronto modellato sul dialogo argomentativo.

Con l'acquisizione delle abilità funzionali alla prassi dialogica il gruppo ha iniziato ad applicarle ai contesti disciplinari in modo spontaneo: l'ascolto produttivo, le domande di senso e la condivisione di significati sono entrate nella quotidianità dello “stare a scuola” insieme.

In una seconda fase si è quindi avviato un lavoro più strutturato nell'ambito della didattica della storia, dell'italiano e dell'educazione civica.

Preliminarmente è stato necessario un cambio di prospettiva sulla funzione dei mediatori didattici: libri di testo, video, immagini, esperimenti o esperienze dirette hanno iniziato a profilarsi come contenitori di stimoli di ricerca invece che di conoscenze predefinite. I contenuti delle discipline sono stati adattati alla metodologia e trattati come pretesti: domande di elicitazione venivano formulate in base alle finalità euristiche del processo: “che cosa ci ha colpito di quello che abbiamo letto/visto/vissuto? Quali domande possiamo porci? Che cosa conosciamo dell'argomento?”.

Le sollecitazioni provenienti dal gruppo, registrate alla lavagna con il nome, venivano attenzionate e collegate tra loro. Individuato un punto di partenza si avviava un percorso di ricerca modellato sulla co-costruzione di una relazione di senso tra le diverse “visioni” dei partecipanti.

Al termine del momento di riflessione, veniva disegnata una sintesi del percorso svolto esplicitando i passaggi chiave del processo: i momenti di convergenza o di divergenza, di composizione o di ristrutturazione, di stasi o di evoluzione del pensiero.

Una volta delineato uno schema di conoscenza generale e flessibile sull'argomento c'era un ritorno al materiale strutturato, che veniva rivisto in funzione della ricerca di conferme, smentite, difformità, alternative o nuovi stimoli.

Si concludeva il percorso con alcune domande di autovalutazione riguardanti la funzionalità del metodo.

Con l'esercizio e il tempo, l'attitudine a problematizzare è diventata il nuovo *habitus* del gruppo.

In quest'ultima fase la comunità esprimeva la sua maturità e la sua autonomia critica “impugnando” le lezioni di stampo più tradizionale con la proposta di questioni in grado di destabilizzarne l'impianto. Era allora possibile raccogliere lo stimolo e facilitare un nuovo processo di pensiero creativo, oppure semplicemente evidenziare il potenziale di indagine della questione proposta.

4. Esempi di situazioni di apprendimento in aula

In questo paragrafo verranno riportate a titolo esemplificativo stralci di situazioni di apprendimento vissute in classe. Si è scelto di riportarne due progettate dalla docente in modo finalizzato e due innescate da domande stimolo di alunne e alunni.

I segmenti riferiti rappresentano momenti di innesco del dialogo filosofico.

a) Attività 1. Classe terza.

Disciplina: Storia. Argomento: Homo sapiens

Lettura condivisa dal libro di testo del paragrafo dedicato.

Domanda di elicitazione dell'insegnante: che cosa ci ha colpito della vita dell'Homo sapiens?

A: Che ha imparato un pochino a parlare.

B: infatti, Come facevano prima se non parlavano?

Insegnante: come facevano a fare cosa?

C: Come facevano a spiegare le cose?

Insegnante: Si possono dire delle cose senza usare le parole?

La possibilità di comunicare senza usare le parole è stato il tema della lezione-dialogo di storia.

Alunne e alunni hanno riportato opinioni, conoscenze, esperienze vissute.

La classe ha riflettuto non solo sui contenuti disciplinari relativi alla comunicazione nella preistoria ma anche sulla storia personale e sulla possibilità dell'esistenza e della validità di codici alternativi alla parola.

b) Attività 2. Classe quarta.

Disciplina: italiano.

Attività: lettura condivisa de "La gabbianella e il gatto che le insegnò a volare", cap. 3.

Stimolo insegnante: "quali domande vi sono venute in mente leggendo il capitolo?"

Tra le diverse domande il gruppo ha scelto di approfondire quella di

A: "Perché Zorba decide di aiutare la gabbianella? È strano che un gatto aiuti un gabbiano".

Insegnante: "Quali altre possibilità aveva Zorba?"

Il gruppo ha riflettuto sulle alternative che abbiamo di fronte ad una richiesta di aiuto, sulle difficoltà che si possono trovare nel dare aiuto, toccando anche il tema della diversità.

Questo percorso di riflessione è stato lo stimolo per un'attività di produzione scritta nel piccolo gruppo.

La richiesta è stata la produzione di un testo nel quale i ruoli dei diversi animali venissero ribaltati: mamma gatta in pericolo con il suo gattino chiede aiuto ad un gabbiano.

Ogni gruppo doveva contestualizzare la storia, inventare tre possibili promesse che un gatto può chiedere ad un gabbiano di rispettare, e immaginare un finale.

Il gruppo classe oltre ad aver esercitato abilità legate alla lettura, comprensione e produzione del testo, ha aperto questioni di senso su tematiche civiche.

Si mette in evidenza che nella produzione del testo scritto nel piccolo gruppo, alunne e alunni, hanno riprodotto le dinamiche del dialogo³.

c) Attività 3. Classe quinta.

Disciplina: educazione civica. Argomento: “I diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza”.

Il gruppo ha sollevato la questione in fase iniziale.

A: perché hanno scritto dei diritti apposta per i bambini se c'erano i diritti universali che valgono per tutte le persone?

Insegnante: proviamo a riflettere, perché secondo voi?

B: i bambini sono persone, ma non come i grandi.

È stato immediatamente raccolto lo stimolo e a progettazione della lezione è stata modulata sulle suggestioni della classe-comunità:

- è stato animato il dialogo filosoficamente strutturato sul tema “Che cos’è una bambina/o?”.
- la lezione-dialogo successiva il gruppo ha dialogato sulle “differenze tra mondo degli adulti e dei bambini”.
- in un'altra lezione-dialogo è stato possibile riflettere sulle motivazioni che hanno portato alla stesura di una Convenzione specifica per l'infanzia.
- in fase finale c'è stato un ritorno consapevole ai documenti, è stata quindi proposta l'analisi di alcuni articoli della Convenzione alla luce delle considerazioni emerse in comunità.

La “lezione” sui diritti dei bambini si è modellata come percorso di educazione civica. La classe-comunità, ha acquisito le informazioni relative alla Convenzione di Ginevra innescando riflessioni sulle cause, le conseguenze e le ricadute sulla vita personale di un evento storico.

³ Per l'applicazione della metodologia della P4c alla scrittura di testi si rimanda al contributo di Falciola (2023).

d) Attività 4. Classe quinta.

Disciplina: storia. Argomento: le divinità nell'antica Roma

Lettura condivisa dal libro di testo.

Nel corso della lettura un'alunna consegna al gruppo una riflessione ad alta voce.

A: "Perché Giano bifronte guarda solo al passato e al futuro? E il presente, che è la cosa più importante?"

Segue uno scambio di sguardi. La comunità raccoglie lo stimolo.

B: "Forse non ha il tempo di guardare il presente"

Insegnante: "Spiegaci cosa intendi".

B: "Il presente è troppo veloce, arriva subito il passato"

A: "Secondo me non è vero, il presente è sempre. Guardate: è adesso, adesso, adesso..."

C: "Vedi che dura pochissimo"

D: "A me sembra un po' più importante il futuro"

In questa occasione per motivi legati strettamente al suono della campanella, non è stato possibile facilitare oltre il dialogo sul tema.

Si è sottolineata però l'importanza della tematica sollevata. Anche se non è stato animato il dialogo, si sono aperti degli interrogativi.

Mi preme sottolineare che situazioni-innesco, come quelle presentate, in classe quinta erano all'ordine del giorno e mettono in evidenza come il gruppo-comunità avesse maturato una sua autonomia critica che lo poneva nelle condizioni di dare vita a questioni di senso anche in occasioni non specificamente strutturate.

5. Conclusioni

Si ritiene che alcuni elementi del contesto considerato, pur non costituendo condizione imprescindibile, abbiano agevolato il percorso di modellamento della comunità:

- il numero di alunne e alunni: quindici è un numero ideale per la pratica dialogica, sufficiente per una buona diversificazione dei punti di vista ma non così elevato da richiedere tempi eccessivamente lunghi per esprimerli e rielaborarli;
- un team con una propensione al confronto e al dialogo e un'impostazione didattica conseguente, che ha potenziato il lavoro;
- un gruppo classe con una buona attitudine al dialogo, maturata in ambienti extrascolastici, che ha permesso di lavorare un terreno fertile.

L'unico "limite" riscontrato è di carattere puramente quantitativo. La metodologia risulta onerosa in termini di tempo: la riflessione condivisa, il dialogo argomentativo,

la co-costruzione del sapere esigono tempi distesi, questa caratteristica impone un'attenta selezione dei contenuti in fase di progettazione.

Dobbiamo sapere fin dall'inizio che se nella nostra pratica quotidiana sceglieremo di curare il pensiero in tutte le sue dimensioni⁴, non “finiremo il programma”, ma i benefici che deriveranno dalla scelta di sviluppare competenze e attitudini invece che trasferire contenuti, ripagheranno abbondantemente la contrazione degli argomenti, in termini di qualità della formazione globale della persona,

La classe, intesa come insieme di tutte le persone che la abitano, trasformata in comunità-di-ricerca matura la consapevolezza che l'apprendimento/insegnamento è un percorso condiviso e partecipato: si osservano atteggiamenti di aiuto reciproco, cooperazione e ascolto, si riscontra la predisposizione alla sospensione di giudizi, al dubbio, e alla ricerca di soluzioni alternative.

Nella classe-comunità il piacere per il dialogo filosofico contagia docenti, alunne e alunni, è generativo di stimoli e rianima le dinamiche di relazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calliero, C., & Galvagno, A. (2009). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*.
- Cinus, M.F. (2002). *C'era una volta Socrate. Testi e pretesti per pensare in cerchio*. IRRE Sardegna.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Trento: Erickson Live.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca*. Roma: Anicia.
- Falciola, P.M. (2023). Philosophy for Children nella Scuola Primaria: potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 95-104.
- Ferrero, V. (2021) Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103.
- Ferrero, V. (2022). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 17(1), 37-52.
- Galvagno, A., & Ferrero, V. (2023). Filosofare: un approccio euristico tra pedagogia e didattica. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 3-17.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santi, M. (2006) *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni di classe*. Napoli: Liguori.

⁴ Lipman (2005, p. 217) sostiene che “per migliorare il pensiero nelle scuole occorre coltivarne le dimensioni critica, creativa e caring”.

DOCUMENTI ISTITUZIONALI: Ministero dell'Istruzione

MIUR (2006). *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità.*

MIUR (2007a). *Cultura Scuola Persona.*

MIUR (2007b). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

MIUR (2017) *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione.*

MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari.*

MI (2020). *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica.*