

Atti del Convegno internazionale  
«Pensiero critico e ingiustizia epistemica. Come la Philosophy with/for Children può contribuire a ridurre le disuguaglianze» organizzato dall'Istituto Tecnico Paolini Cassiano, Cisst e Comune di Imola  
Imola-9-10 ottobre 2023

con la collaborazione della *Fondazione Francis Bacon*  
Edizioni ETS, collana Le Tartarughe (in corso di pubblicazione)

I. Jespers, A. Kizel, N. Küçük, A. Marabini

# Pensiero critico e ingiustizia epistemica. Come la Pw/4C può contribuire a ridurre le disuguaglianze

Alessia Marabini

PREFAZIONE

Che cosa sono il pensiero critico e l'ingiustizia epistemica? E cosa hanno a che vedere con l'educazione e la riduzione delle disuguaglianze?

Secondo una concezione molto diffusa il pensiero critico è un pensiero ragionevole finalizzato a decidere cosa credere e come agire. Tuttavia, come intendere questa ragionevolezza? Affrontare questa questione, nell'ottica del nostro convegno, richiede la considerazione di un altro aspetto noto come 'ingiustizia epistemica'. L'ingiustizia epistemica, come osserva Miranda Fricker, è un fenomeno che genera oppressione

relativamente a questioni legate alla conoscenza<sup>1</sup>. Ciò accade quando non si ascolta una persona e non si presta attenzione al suo pensiero o al suo giudizio, poiché ritenuti irrilevanti o ingiustamente non competenti, a causa di un pregiudizio. Questi pregiudizi possono essere l'appartenenza del parlante a una diversa classe sociale, a una determinata etnia, o genere o gruppo sociale.

Tuttavia come osserva Christopher Hookway, esistono anche altre forme di ingiustizia epistemica. La conoscenza, infatti, comporta l'interscambio e la partecipazione al dialogo, alla discussione ai gruppi di ricerca. L'analisi di Fricker può essere intesa come una *prospettiva informativa* (informational perspective) sull'ingiustizia epistemica, poiché mostra il suo impatto sull'abilità del parlante di ricevere o trasmettere conoscenza, ma la partecipazione ad un dibattito non richiede solo uno scambio di informazioni, bensì anche la presentazione di domande e la considerazione di possibilità alternative.<sup>2</sup> In questo caso l'ingiustizia epistemica avviene perché la partecipazione di un parlante, sebbene accreditato come competente, non viene presa in considerazione come un valido contributo al dibattito dando così origine a un esempio di *ingiustizia epistemica del partecipante* (participant epistemic injustice).<sup>3</sup>

Il riferimento a quest'ultima forma di ingiustizia epistemica ci riporta al terzo punto di questo convegno. La Philosophy for Children è infatti un metodo elaborato dall'americano Matthew Lipman, all'epoca docente alla Columbia University, per far sviluppare competenze di ragionamento non solo ai bambini, ma anche a ragazzi e adulti all'interno di vari contesti. Come dice il titolo, il metodo si basa sull'approccio filosofico, intendendo in questo senso la filosofia come aperto confronto basato sul dialogo in cui tutti sono ugualmente riconosciuti

---

<sup>1</sup> M. Fricker, *Epistemic Injustice. Power & the Ethics of Knowing*, Oxford, Oxford University Press, 2007, p. 1

<sup>22</sup> A. Marabini, *Paul Hirst, education, and epistemic injustice*, «Journal of Philosophy of Education», Oxford University Press, 57, 77-90, 2023 p. 82 <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhac004>.

<sup>3</sup> C. Hookway, *Some Varieties of Epistemic Injustice: Reflections on Fricker*, «Episteme», 7 pp 151–63, 2012. <https://doi.org/10.3366/epi.2010.0005>;

Si veda anche G.Poolhaus, *Varieties of Epistemic Injustice*, in J. Kidd et al. (a cura di) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, pp. 13–26, 2017. London: Routledge.

come appartenenti al cosiddetto “spazio delle ragioni”. L’idea di fondo di questo convegno è dunque che la filosofia per ragazzi, compresi gli sviluppi successivi al curriculum originario P4C, può contribuire all’abbattimento delle barriere che generano le disuguaglianze, favorendo lo sviluppo di una *sensibilità critica* e al tempo stesso etica.

Ma come deve essere dunque questa *sensibilità critica* che ingloba una componente *etica*? Come intendere questo comportamento critico tale da poter superare le barriere dell’ingiustizia epistemica? Per José Medina, epistemologo sociale e studioso di teoria della razza e del genere, questa sensibilità deve essere funzionale a una *resistenza epistemica*, vale a dire a un uso delle nostre risorse epistemiche e abilità che depotenziano e cambiano le strutture normative oppressive e le funzioni cognitivo-affettive compiacenti che le sostengono<sup>4</sup>. Va detto, però, che l’ingiustizia epistemica non caratterizza solo le società antidemocratiche, ma anche quelle democratiche. E mantenere un temperamento democratico richiede uno sforzo continuo, sebbene non sempre questo avvenga. La resistenza è così il meccanismo di *contestazione* che a differenza del *consenso*, rappresenta per Medina il vero tratto caratteristico della democrazia. Infatti, come osserva Elizabeth Anderson, sostenitrice dell’epistemologia femminista e politologa, abbiamo bisogno di un modello di democrazia per il quale il successo epistemico sia il prodotto della sua abilità di avvantaggiarsi della *diversità epistemica* degli individui.<sup>5</sup>

Un secondo aspetto di questo modello è che esso traccia una chiara distinzione tra i due classici requisiti della democrazia, vale a dire il voto e il discorso pubblico. L’idea è infatti che la democrazia non può corrispondere solo al voto, ma assegna un ruolo fondamentale al discorso e alla discussione che precede il voto. Se quest’ultimo detiene il ruolo di ratifica

---

<sup>4</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York, OUP, 2013 p. 3

<sup>5</sup> I. Anderson, *The Epistemology of Democracy*, «Episteme», 3, 8-22, 2006, p. 11; J. Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York, OUP, 2013 p. 5

di certe proposte, il dibattito che lo precede è fondamentale per articolare quelle proposte e porre all'attenzione le tematiche di interesse pubblico. Un modello epistemico adeguato alla democrazia richiede pertanto, secondo Medina, che si continui ad affrontare criticamente e a rivisitare le conseguenze delle decisioni sulle quali c'è stato accordo e consenso in precedenza. Ciò significa concepire la democrazia come un processo dinamico di auto-correzione e apprendimento continui.

Se dunque il modello di democrazia basato solo sul consenso può essere fallimentare, un modello epistemico più adeguato, per il ruolo centrale attribuito in questa teoria alla resistenza (epistemica) e al dissenso, nell'ottica di Anderson e di Medina, può essere piuttosto in linea con il modello *sperimentalista* di John Dewey. Ora, per Dewey, questa capacità di resistenza equivale a intendere il dissenso come un processo di apprendimento sociale favorito da due aspetti. *l'esperienza* e *l'immaginazione*. Medina coglie, così, il carattere deweyano del processo democratico, raffinando la nozione di resistenza epistemica in due modi, vale a dire *l'esperienza resistente* e *l'immaginazione resistente*<sup>6</sup>. Ciò significa che le nostre esperienze sono estese e valutate criticamente attraverso l'immaginazione, la quale consente di connettere le nostre esperienze attuali con quelle possibili, proiettandole su esperienze alternative passate, presenti, future e confrontandosi con gruppi eterogenei. In questo modo l'interazione epistemica che risulta da queste pratiche comporta, per Medina, il risultato di un raffinamento della nostra sensibilità critica ed epistemica, nonché democratica poiché favorisce lo sviluppo di atteggiamenti cognitivo-affettivi che facilitano e promuovono la capacità di relazionarsi, di sentirsi partecipi, e di prendersi cura degli interessi e delle aspirazioni degli altri.

Ma per acquisire questi atteggiamenti, Medina ritiene necessari anche un *requisito di espressività* e un *requisito di reattività*. Il primo prevede che i differenti gruppi che un corpo

---

<sup>6</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York, OUP, 2013 p. 7

sociale contiene, abbiano l'opportunità di fondersi in un pubblico che detiene capacità espressive, dimodoché tutti possano articolare le loro esperienze e prospettive condivise. Il secondo garantisce che la comunicazione e le condizioni di interazione sociale siano tali da consentire ad ognuno, e a ogni gruppo sociale, di ricevere la giusta considerazione da parte degli altri gruppi e della società nel suo insieme.<sup>7</sup>

Questo modello di sensibilità, enfatizzando il ruolo del dissenso, sebbene non miri all'accordo e al consenso, non rappresenta tuttavia un tentativo di valorizzare solo il disaccordo su tutto il resto, bensì opera ad un diverso livello concettuale. Le interazioni democratiche che richiede, infatti, consistono piuttosto in un *impegno comunicativo* in base al quale le convergenze o le divergenze tra le varie prospettive rappresentano sempre momenti transitori che richiedono revisione. Al fine di poter operare in questo modo, occorre, quindi, secondo Medina, un *attrito epistemico*, quello stesso attrito che anche Wittgenstein intende quando afferma "Vogliamo camminare: quindi abbiamo bisogno di attrito. Eccoci di nuovo sul terreno accidentato!"<sup>8</sup> Ciò comporta in primo luogo un impegno verso il *particolarismo* rifiutando facili idealizzazioni. Si tratta, quindi, di dare priorità alla specificità delle situazioni particolari e non alle astrazioni e alle generalità che distolgono l'attenzione dalle realtà concrete. Come osserva Sheila Benhabib, si tratta dunque di intendere l'*altro* come altro *concreto*, piuttosto che come l'altro *generalizzato*.<sup>9</sup> Ma "particolarismo", si badi bene, non significa dispensare dagli ideali, bensì solo intenderli diversamente, e cioè come *storicamente situati*, e non alla stregua di standard a-storici usati per valutare qualsivoglia tipo di società. Qui l'idea di Medina, in linea con lo sperimentalismo di Dewey, è che gli ideali assumono il ruolo di ipotesi o di soluzioni immaginate per risolvere particolari problemi solo

---

<sup>7</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York, OUP, 2013 p. 7

<sup>8</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York, OUP, 2013 p. 11; L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Oxford, Basil Blackwell, 1958, §107.

<sup>9</sup> S. Benhabib, *Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy*, in S. Benhabib (a cura di) *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton New Jersey, Princeton University Press, 1996.

se passano, per così dire, il “test” dell’esperienza, ma anche in questo caso non sono mai soluzioni date una volta per tutte come metri campione che esistono al di fuori della storia. Come evidenzia Anderson, le circostanze cambiano dando origine a nuovi problemi che richiedono altre soluzioni e la costruzione di nuovi ideali.<sup>10</sup>

A questo approccio particolarista e fallibilista della sensibilità critica, va aggiunto il carattere “migliorista” dell’apprendimento e dell’espansione della conoscenza. Si tratta dell’idea che cercare di rendere le cose migliori significa mettere da parte il concetto di ciò che è “il meglio” in assoluto per una teoria ideale. Al contrario, l’approccio che Medina definisce teoria “non-ideale”, prende l’avvio dalla diagnosi di problemi specifici e disagi che nascono all’interno della società, piuttosto che da una speculazione su quella che potrebbe essere una teoria perfetta della giustizia. Hannah Arendt, nella sua opera “Le origini del Totalitarismo”, definendo l’ideologia come l’incapacità di cogliere le esperienze recalcitranti a una data teoria quali sfide genuine che richiedono considerazione, mette in luce come i fallimenti politici siano spesso dovuti alla nascita delle ideologie. L’errore di queste teorie, in sostanza, consiste nel divenire immuni da altre esperienze nel mondo. Ciò accade, secondo Arendt, quando un’idea, posta come premessa, se la logica è intesa come *il* movimento del pensiero, e non come un necessario *controllo* del pensiero, viene intesa come sufficiente a spiegare ogni cosa quale sviluppo di quella premessa; vale a dire quando nessuna nuova esperienza le può insegnare qualcosa, poiché tutto è inteso come già compreso in quel processo di deduzione logica<sup>11</sup>. In questo contesto, poiché gli individui sono segregati, diviene impossibile pensare “da sé”, vale a dire sviluppare quel pensiero indipendente che invece è la prerogativa della interazione epistemica di cui parla Medina<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> I. Anderson, *The Imperative of Integration*, Princeton NJ, Princeton University Press, 2011, p. 6; J. Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York, OUP, 2013 p. 12

<sup>11</sup> H. Arendt, *Le origini del Totalitarismo*, Torino, Einaudi, 2009=1966: 642-645; H. Arendt, *Men in Dark Times*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1965 pp.18-19

<sup>12</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, New York, OUP, 2013 p. 21.

Ora, un punto cardine della Philosophy for/with Children è appunto educare a pensare “da sé”. Anche le riflessioni e gli esempi di Lipman e Sharp all’interno dei vari racconti che costituiscono il curriculum P4C, evidenziano come il processo di formazione dei tratti del carattere possa avvenire a partire da un utilizzo del ragionamento. Ma il carattere epistemico del pensiero critico, in quest’ambito, non può fare a meno di riferimenti a questioni che hanno a che fare con la sfera del valore e dell’identità.

I personaggi del curriculum p4c devono pensare per risolvere conflitti interiori e prendere decisioni per l’azione. Per fare questo hanno bisogno non solo di principi morali universali, bensì anche di tratti del carattere mediante i quali poter esercitare razionalmente il *giudizio*. In sostanza devono essere in grado di valutare come, se, e *in quali circostanze applicare* i valori e i principi. Infatti, spesso occorre tornare sui propri passi, e alla luce di successivi ragionamenti rivedere le proprie assunzioni, e talvolta anche quelle credenze che costituiscono le premesse di un ragionamento. Ma questo processo richiede di valutare differenti ipotesi. Perfino quelle intese fino a quel momento come false o non credute dall’agente. In sostanza, l’approccio di Lipman costituisce un valido esempio di come sia necessario tenere conto delle forme di vita che ci costituiscono all’interno del mondo sociale di cui facciamo parte. Tutto ciò è evidente anche dal modo in cui Lipman intende l’educazione all’etica.

Lipman ritiene che la vita morale di ciascuno di noi non debba essere concepita come il viaggio di un individuo con un’identità personale già prefissata e rigida verso fini immutabili e delineati una volta per tutte. L’identità è in continua evoluzione e tende verso fini che cerchiamo di raggiungere per tentativi, ma facendo i conti con i mezzi di cui disponiamo e le situazioni contingenti in cui ci troviamo.

Questi tratti del carattere, formati con l’esercizio continuo del giudizio, costituiscono delle competenze di *cittadinanza democratica*, poiché mirano alla formazione della persona

capace di vivere in mezzo agli altri in una comunità. Inoltre, costituiscono delle virtù etiche, oltre che intellettuali, poiché funzionali alla comprensione del contesto e delle circostanze, nonché alla capacità di applicare le norme del ragionamento e del giudizio tenendo conto dei tratti morali emotivi, affettivi ed empatici.

È quindi, in generale, con questo spirito che, pur partendo da posizioni e situazioni diverse, gli interventi di **Jespers**, **Kizel**, **Küçük**, e **Marabini** affrontano le tematiche di questo convegno calandole all'interno di contesti specifici.

**Isabelle Jespers** enfatizza la rilevanza e le prospettive future della pratica della «Philosophy for Children» nelle scuole, come mezzo per affrontare due grandi questioni che minacciano la pace e la democrazia nelle nostre società postmoderne: 1/ la crisi della trasmissione in un'epoca di globalizzazione/digitalizzazione, 2/ il problema dell'obsolescenza programmata. Concentrandosi sulla ricerca continua e sulla libertà, piuttosto che sul dogma e sul determinismo, il paradigma rivoluzionario della Philosophy for Children di Lipman implica un cambiamento nel nostro modo di intendere i nostri figli come pensatori e cittadini migliori.

**Arie Kizel** mostra come possa sussistere un legame tra la P4wC (Philosophy for/with Children) e l'apprendimento autodeterminato, in contrapposizione alla Pedagogia della Paura. Kizel affronta, inoltre, la questione del modo in cui il facilitatore di una comunità di ricerca può divenire un facilitatore di identità.

**Nimet Küçük** riporta casi su come l'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori, in Turchia, miri allo sviluppo dei giovani creandone le condizioni. Küçük affronta, innanzitutto, il tema dei corsi di filosofia nelle scuole superiori, ma anche l'importanza di attività extrascolastiche quali strumenti educativi per i giovani, all'interno del suo paese.

**Alessia Marabini**, con riferimento alle teorie di Rahel Jaeggi, sostiene la necessità di partire da un'analisi della natura normativa delle forme di vita quali costituenti base del

mondo sociale, al fine di poter individuare i tratti salienti di un pensiero e un comportamento critico genuini. Mentre quest'ultimo risulta in grado di riconoscere e tenere conto dell'*altro* concreto, della varietà delle situazioni e dei contesti, le forme di vita non funzionanti, al contrario, si caratterizzano come forme di una razionalità critica che intende la norma come applicata dall'esterno della forma di vita stessa. In tal caso la norma, erroneamente intesa quale principio neutrale e universalmente applicabile, come ad esempio la razionalità economica, generalmente non è in grado di tenere conto della particolarità delle forme di vita come beni in sé. In quest'ottica, Marabini sostiene l'idea che il curriculum Philosophy for Children di Matthew Lipman e Margaret Sharp offre esempi significativi sul senso che deve avere un'educazione al pensiero critico, quale razionalità genuina e funzionale alla nostra natura di esseri umani all'interno di un mondo sociale.