



## Le Tartarughe

Filosofie in gioco  
con i bambini

5

La collana **Le Tartarughe** esplora gli spazi di scoperta che possono emergere quando bambini e filosofia si incontrano, nell'idea che tali spazi siano come la «spiaggia di mondi senza fine» della poesia di Tagore – un luogo in cui il gioco, il pensiero, la fantasia e il linguaggio si alimentano reciprocamente. Ogni volume offre idee, strumenti ed esempi su cui riflettere e da cui partire per lavorare e orientarsi nel campo della filosofia con i bambini, con il giusto rigore teorico e in modo metodologicamente serio.

Il progetto editoriale prevede due tipologie di testi: da un lato, ci saranno quelli rivolti ad insegnanti, genitori, adulti curiosi, pedagogisti e formatori, pensati e scritti come strumenti di conoscenza del mondo dei bambini di fronte alle grandi domande del pensiero; dall'altro lato una sezione distinta e ben riconoscibile, denominata **Le Tartarughe junior**, proporrà racconti e dialoghi filosofici pronti per essere consegnati direttamente nelle mani e agli occhi di bambine e bambini dagli 8 ai 13 anni. Qui i giovani lettori potranno trovare mappe ed enigmi per iniziare i loro viaggi nel pensiero, da fare da soli, in classe o in compagnia degli adulti. Particolare cura sarà dedicata anche alle illustrazioni, che aiuteranno i “filosofi in erba” nel loro percorso di riflessione.

# Le Tartarughe

Filosofie in gioco con i bambini

*Collana diretta da*

Alfonso Maurizio Iacono, Luca Mori

1. Luca Mori, *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall'infanzia*  
prefazione di Alfonso Maurizio Iacono, 2017
2. Luca Mori, *I misteri dell'isola di Utopia*  
illustrazioni di Daria Palotti, 2017
3. Alfonso M. Iacono, *La caverna, i bambini e il pipistrello*  
In preparazione
4. *Educare al limite. Filosofia nella scuola dell'infanzia*, 2019
5. Isabelle Jespers, Arie Kizel, Nimet Küçük, Alessia Marabini,  
Luca Mori, *Comportamento critico, forme di vita, educazione.*  
*Come la Filosofia con i Bambini può contribuire ad abbattere le*  
*disuguaglianze*, a cura di Alessia Marabini, 2025

Isabelle Jespers, Arie Kizel, Nimet Küçük  
Alessia Marabini, Luca Mori

# Comportamento critico, forme di vita, educazione

Come la *Filosofia con i Bambini* può contribuire  
ad abbattere le disuguaglianze

*A cura di* Alessia Marabini

*visualizza la scheda del libro sul sito [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)*



Edizioni ETS



www.edizioniets.com



*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, Cist e Comune di Imola*  
*con la collaborazione della Fondazione Francis Bacon*  
*Imola-9-10 ottobre 2023*

© Copyright 2025  
Edizioni ETS  
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa  
info@edizioniets.com  
www.edizioniets.com

*Distribuzione*  
Messagerie Libri SPA  
Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione*  
PDE PROMOZIONE SRL  
via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884677253-4

*Il pensiero critico, in una società oggi più che mai complessa ed in continua trasformazione, è motore dell'innovazione, incarna una competenza essenziale non solo per l'oggi, ma soprattutto per il futuro. Il pensiero critico supporta l'individuo nel generare soluzioni creative a problemi complessi, consente di individuare i primi segnali di allarme e intraprendere azioni preventive, permette un approccio più inclusivo ed aperto a prospettive diverse, suggerisce un metodo più predisposto a risolvere i conflitti e a lavorare in modo cooperativo, più propenso a valorizzare l'istruzione e ad investire nello sviluppo di competenze e conoscenze.*

*In particolare, nel processo di insegnamento-apprendimento che coinvolge studenti e studentesse e i loro docenti, il pensiero critico è uno strumento potente per preparare ragazzi e ragazze a diventare protagonisti della propria formazione nonché cittadini consapevoli capaci di affrontare le sfide del mondo in cui viviamo.*

*La Scuola realizza la sua azione educativa anche contro l'ingiustizia epistemica lavorando all'attivazione di alcune specifiche competenze: capacità di analisi critica, che è fondamentale nella maggior parte degli ambiti della vita; abilità di problem-solving, che è cruciale per affrontare le sfide complesse della società; curiosità, creatività ed apertura mentale, con cui esplorare nuovi concetti ed adottare approcci non convenzionali; autonomia intellettuale e partecipazione civica.*

*Umberto Eco diceva "troppe informazioni, nessuna informazione", questa frase è veritiera oggi più che mai. Infatti nell'era del digitale siamo sommersi sotto una valanga di dati e spesso siamo invitati a consumare contenuti in modo superficiale, senza analizzare criticamente la loro qualità e veridicità. Assume quindi un valore ancor più importante il pensiero critico capace di contrastare l'ingiustizia epistemica, ovvero l'oppressione della conoscenza e le disuguaglianze nei vari livelli.*

*Stefania Galeotti  
Dirigente scolastica IIS Paolini Cassiano Imola*

*È davvero stimolante quanto innovativa la nuova frontiera formativa offerta alle scuole imolesi con la due giorni di formazione e approfondimento dal titolo “Pensiero critico e ingiustizia epistemica. La Philosophy with/for Children può contribuire ad abbattere muri, ad accorciare le distanze e dunque le disuguaglianze. Basterebbe questa prospettiva per motivare il nostro sostegno convinto a questa due giorni di confronto e formazione.*

*Ringraziamo in particolare gli organizzatori delle due giornate insieme all’istituto superiore “Paolini Cassiano”. Il Comune di Imola e il Ciss/t hanno inteso sostenere questo progetto che apre nuovi orizzonti agli insegnanti e ai formatori dei nostri bambini e ragazzi. È un progetto attraverso cui si affronta la dimensione più profonda del pensiero critico. Così la scuola cresce e si rinnova”.*

*Fabrizio Castellari (Comune di Imola, Vicesindaco e  
Assessore alla Scuola)*

*Gabriele Meluzzi (Presidente Ciss/t, Sindaco di Fontanelice)*

## *Ringraziamenti*

Ringrazio gli autori e tutti coloro che hanno collaborato, il Comune di Imola, il Ciss/t, L'istituto Paolini-Cassiano, nelle persone del Vicesindaco Fabrizio Castellari, del Presidente Gabriele Meluzzi, della Dirigente Stefania Galeotti, gli studenti dell'indirizzo Relazioni Internazionali che hanno contribuito alle traduzioni degli abstract e parzialmente all'organizzazione nelle due giornate del Convegno, nonché la Fondazione Francis Bacon, in particolare Alessandro Pagnini che ha reso possibile questa pubblicazione; ringrazio altresì la casa editrice ETS e soprattutto Gloria Borghini e Alessandra Borghini, Luca Mori, Carlo Iacono, Carlo Altini, e Luca Moretti per i preziosi commenti alle bozze del manoscritto.

*Alessia Marabini*



# Prefazione

di Alessia Marabini

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 ritenuto irrilevante o ingiustamente non competente, 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. Un aspetto centrale di questa forma di ingiustizia, è che essa ha effetti che vanno oltre la questione della conoscenza, poiché essa genera in seguito disuguaglianze a diversi livelli: sociale, economico e legale, solo per citarne alcuni.

Miranda Fricker discute due tipologie fondamentali di ingiustizia epistemica: l'*ingiustizia epistemica della testimonianza* e l'*ingiustizia epistemica ermeneutica*<sup>2</sup>.

Un parlante è vittima di un'ingiustizia della testimonianza quando, a causa di un pregiudizio, l'ascoltatore gli attribuisce meno credibilità di quanto avrebbe dovuto assegnargli. Il parlante subisce un torto e un danno poiché non vede riconosciuta la propria capacità di essere un *soggetto di conoscenza*. Il pregiudizio assume così i caratteri di

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

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 6-14.

un pregiudizio di identità, come l'appartenenza al genere femminile, o a una classe sociale o a un'etnia cui viene spesso attribuita minore competenza, credibilità e affidabilità. La cosa curiosa è che questa forma di ingiustizia si verifica spesso *nonostante* la natura *non pregiudiziale* delle credenze dell'ascoltatore. Il pregiudizio è, infatti, il frutto di stereotipi che riescono perfino a distorcere nell'ascoltatore la naturale percezione di sé.

Diversamente, l'*ingiustizia ermeneutica* si presenta quando il parlante non trova all'interno del linguaggio e dei significati socialmente condivisi una forma concettualizzata che gli consenta di comprendere appieno un'esperienza. In questo caso, ciò che è responsabile del pregiudizio e della marginalizzazione di gruppi di individui non sono pregiudizi di individui isolati, ma forme collettive di comprensione. Le esperienze sociali di alcuni individui appartenenti ai gruppi discriminati rimangono inadeguatamente concettualizzate o mal comprese<sup>3</sup>.

Come osserva Christopher Hookway, esistono anche altre forme di ingiustizia epistemica. La conoscenza, infatti, comporta l'intercambio 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>4</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>5</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 competen-

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>4</sup> A. Marabini, *Paul Hirst, education, and epistemic injustice*, «Journal of Philosophy of Education», 57 /2023, pp. 77-90: 82, <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhac004>.

<sup>5</sup> C. Hookway, *Some Varieties of Epistemic Injustice: Reflections on Fricker*, «Episteme», 7 /2012, pp 151-63, <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*, Routledge, London 2017, pp. 13-26.

ze 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 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>6</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>7</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 di certe proposte, il dibattito che lo precede è fondamentale per articolare quelle proposte e porre all'attenzione le tematiche di interes-

<sup>6</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance, Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, OUP, New York 2013, p. 3.

<sup>7</sup> I. Anderson, *The Epistemology of Democracy*, «Episteme», 3 / 2006, pp. 8-22; 11; J. Medina, *The Epistemology of Resistance*, cit., p. 5.

se 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>8</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 affinamento 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 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>9</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

<sup>8</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance*, cit., p. 7.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 7.

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>10</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>11</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 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>12</sup>.

A questo approccio particolarista e fallibilista della sensibilità critica, va aggiunto il carattere “migliorista” dell’apprendimento e della 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, piut-

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 11; L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Basil Blackwell, Oxford 1958, §107.

<sup>11</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 University Press, Princeton 1996.

<sup>12</sup> I. Anderson, *The Imperative of Integration*, Princeton University Press, Princeton 2011, p. 6; J. Medina, *The Epistemology of Resistance*, cit., p. 12.

tosto 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>13</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>14</sup>.

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 co-

<sup>13</sup> H. Arendt, *Le origini del Totalitarismo*, Einaudi, Torino 2009, pp. 642-645; H. Arendt, *Men in Dark Times*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1965, pp. 18-19.

<sup>14</sup> J. Medina, *The Epistemology of Resistance*, cit., p. 21.

stituisce 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 imm modificabili 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 con 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, 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.

*Alessia Marabini*

## Gli autori

**Isabelle Jespers** è insegnante di filosofia e di etica presso la “Scuola Europea di Bruxelles II”. Dal 2009 è membro dell’associazione PHARE (Analyse Recherche et Education en Philosophie pour enfants) fondata da Marcel Voisin e Nicole Decostre, la quale nel 1992 ha introdotto il programma P4C in Belgio, e conferito allo stesso Matthew Lipman la Laurea *Honoris Causa* presso l’università di Mons (Belgio). Isabelle Jespers è attualmente segretaria generale di PHARE, associazione per la quale ha tenuto corsi di formazione per docenti. Ha inoltre co-animato seminari annuali presso la Haute Ecole de Mons, workshop e seminari relativi alla *Philosophy for Children* in Corea del Sud sotto la direzione del Prof. JinwhanPark, e in Ruanda presso la Scuola indipendente di Ahazaza. Isabelle Jespers è poliglotta e ha esperienza di traduzioni nell’ambito della FAO, presso il Parlamento europeo.

**Arie Kizel** è docente di Filosofia dell’educazione presso il Dipartimento di Scienze dell’Apprendimento e dell’Istruzione, Vicedirettore della Facoltà di Scienze della Formazione, nonché Direttore del programma MA per lo sviluppo pedagogico dei sistemi educativi dell’Università di Haifa, Israele. Tra il 2017 e il 2022 è stato presidente dell’ICPIC (The International Council for Philosophical Inquiry with Children). È cofondatore e presidente dell’Associazione del Mediterraneo per la Filosofia con i Bambini (MAPwC) e fondatore dell’Israeli Academic Forum for Philosophy with Children. È membro del comitato scientifico della Cattedra UNESCO “Pratiche di filosofia con i bambini: una base educativa per il dialogo interculturale e la trasformazione sociale”. Arie Kizel è autore di numerose monografie e articoli su prestigiose riviste internazionali in ambiti di ricerca come la filosofia dell’educazione, la filosofia per/con i bambini, le pedagogie dialogiche, la ricerca sul curriculum e i libri di testo, lo studio della narrativa dei gruppi sociali. Di recente ha pubblicato i volumi *Enabling Students’ Voices and Identities: Philosophical Inquiry in a Time of discord*, Rowman & Littlefield (2024) *Philosophy, Inquiry and Children: Community of Thinkers in Education* (Filosofia, ricerca e bambini:

la Comunità dei Pensatori nell'educazione), Routledge (2023), e *Philosophy with Children and Teachers training: global perspectives on critical, creative and caring Thinking* (Filosofia con i bambini e formazione degli insegnanti: prospettive globali sul pensiero critico, creativo e della cura), Routledge, 2022.

**Nimet Küçük** è attualmente insegnante di filosofia presso il Liceo francese "Sainte Pulchérie" a Istanbul, Turchia. Ha conseguito il dottorato in filosofia presso l'Università di Istanbul nel 2003 e dal 1997 gestisce e organizza club filosofici nel suo paese. Nel 2006 ha vinto una borsa di studio IAPC per la partecipazione al seminario dell'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), Mendham, NJ, USA. Da tempo tiene Ciné Philo e Café Philo (caffè filosofici) per gli studenti e seminari di filosofia per gli insegnanti. Nel 2019 ha conseguito il titolo di "Facilitatore qualificato" presso il Corso di Formazione per Facilitatori continuando a scrivere e a tenere lezioni di filosofia per bambini nel suo paese. Ha pubblicato numerosi articoli e partecipato a volumi collettivi.

**Alessia Marabini** (PhD, Università di Bologna) è insegnante di scuola superiore in Italia, membro della Fondazione Francis Bacon ed ex membro del Centre for Knowledge and Society (CEKAS), Università di Aberdeen, UK. La sua area di ricerca comprende la filosofia dell'educazione, l'epistemologia, la filosofia sociale, l'epistemologia dell'educazione. È autrice di vari articoli su *Journal of Philosophy of Education* e *Critical Hermeneutics* e di quattro monografie, l'ultima delle quali è *Critical Thinking and Epistemic Injustice. An Essay in Epistemology of Education*, Spinger, 2022, nonché co-autrice (con Luca Moretti) di *The Failure of Competence-Based Education and the Demand for Bildung*, Bloomsbury (in corso di pubblicazione).

**Luca Mori** (Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere, Università di Pisa) è ricercatore di Storia della filosofia presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università di Pisa. Dirige la collana «Filosofie dell'esercizio» per le Edizioni ETS di Pisa. Tra le pubblicazioni: *Gli esercizi di Socrate. L'arte di migliorare se stessi*, Edizioni ETS, Pisa 2023; *Hannah Arendt. Filosofia e politica dopo Auschwitz*, Carocci, Roma 2023. Sulla filosofia con bambini e adolescenti ha pubblicato, per le Edizioni Erickson di Trento: *Educazione all'aperto con filosofia* (2023), *Meraviglie filosofiche. Esperienze e conversazioni fuori dal comune alla scuola dell'infanzia* (2021), *Sfide filosofiche. Attività per ragazze e ragazzi della scuola secondaria di primo grado* (2020), *Giochi filosofici. Sfide all'ultimo pensiero per bambini coraggiosi* (2018).

# Indice

<i>Saluti della Dirigente IIS Paolini-Cassiano</i>	5
<i>Saluti delle Autorità, Comune di Imola e Circondario imolese</i>	6
<i>Ringraziamenti</i>	7
Prefazione <i>Alessia Marabini</i>	9
Siamo figli di Prometeo? La crisi della trasmissione <i>Isabelle Jespers</i>	17
Le sfide della Filosofia per ragazzi, l'identità quale risposta alla Pedagogia della paura <i>Arie Kizel</i>	33
La filosofia nella scuola superiore turca <i>Nimet Küçük</i>	41
Il pensiero critico, l'altro concreto, e le forme di vita <i>Alessia Marabini</i>	55
<i>Appendice</i> Pensiero critico ed esercizi spirituali della filosofia <i>Luca Mori</i>	81
<i>Gli autori</i>	95





Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Finito di stampare nel mese di giugno 2025