

## **LA CLASSE COME POLIS PER UNA CITTADINANZA CONSAPEVOLE**

(testo pubblicato in RIVISTA DELL'ISTRUZIONE, n.4, 2016).

*Enrico Bottero*

### **Il patto di cittadinanza**

“La cittadinanza – scrive Gian Enrico Rusconi – è la titolarità di accesso a determinati beni che hanno forma di diritti (civili, sociali, politici) che attendono di essere prodotti. Essere cittadini non significa soltanto fruire di beni-diritti soggettivi ma impegnarsi a contribuire alla loro produzione” (Rusconi, 1999, 35). Perché ognuno si assuma i costi della cittadinanza (rinunciare a parte della propria libertà e dei propri beni a favore della collettività), è necessario accettare vincoli di reciprocità. Perché le persone accettino questi vincoli non è sufficiente un puro calcolo costi-benefici. Sono necessari valori comuni, soprattutto a scuola, sempre più frequentata da allievi con diverse appartenenze etniche, religiose e culturali. In questo contributo, parlando di cittadinanza, vado oltre il profilo giuridico della definizione: mi riferisco anche a coloro che, pur non essendo giuridicamente cittadini italiani, risiedono sul nostro e, per questa ragione, dovrebbero condividere con tutti gli altri un patto sociale di convivenza. E' lo spirito dello *jus soli*, che l'Italia, a differenza di altri Paesi, non ha ancora acquisito nella sua legislazione.

## **Cittadino vs. consumatore**

L'educazione alla convivenza assume particolare importanza nel nostro Paese. La ragione principale è che il patto sociale tra i cittadini italiani è ancora molto debole se confrontato con altre democrazie. In Italia è molto diffusa l'idea che si è titolari di diritti non in quanto individui o cittadini italiani, ma in quanto membri di determinate corporazioni, famiglie o ceti. Si legittima così spesso il privilegio scambiandolo per diritto. A ciò si aggiunga un fenomeno che caratterizza oggi tutte le democrazie: lo sviluppo dell'individualismo sociale in tutti i campi. Le nostre democrazie, dominate sempre più dalle esigenze del *marketing* pubblicitario, sacralizzano i bisogni degli individui promuovendoli a diritti. Lo spazio privato invade così prepotentemente lo spazio pubblico. I confini tra i due che, non va dimenticato, è una condizione imprescindibile per garantire i delicati equilibri di una democrazia liberale, si stanno sfaldando. In politica contano sempre più le persone che i progetti collettivi, mentre le istituzioni delle democrazie novecentesche, scuola compresa, hanno perso gran parte della loro legittimità. Da "istituzioni", cioè strutture collettive riconosciute *a priori* dal corpo sociale e depositarie di valori comuni, sono diventate "servizi". Indeboliti i valori, le istituzioni-servizio sembrano avere solo "funzioni". Per usare un'espressione ripresa da Philippe Meirieu, siamo "metafisicamente democratici" ma non lo siamo ancora politicamente. I nostri interessi democratici sono legittimi ma non disponiamo, per il momento, di istituzioni che, a partire da questi interessi, siano in grado di costruire un "bene comune" così attrattivo da farci rinunciare a rivendicare la prevalenza degli interessi individuali nello spazio pubblico (Meirieu, 2016, p.205). Non va dimenticato che il mercato, nella sua forma iperconsumistica attuale, tende a creare dipendenza e ad alimentare la soddisfazione immediata delle pulsioni (il filosofo Bernard Stiegler parla di *capitalismo pulsionale*). Ogni giorno ragazzi e genitori sono

bombardati da messaggi di novelli incantatori che impongono loro di liberare tutti i desideri cedendo alla pulsione d'acquisto o alla frenesia della rete e della comunicazione continua. E' il trionfo degli individui dominati dalla logica pulsionale, i quali esigono "tutto, tutto subito" rischiando di fuggire verso altri orizzonti, quelli in cui l'insegnante non avrà più alcuna possibilità di raggiungerli. Si prepara dunque un compito arduo per la scuola e l'educazione, votate a favorire l'attesa, la riflessione, lo sviluppo del pensiero. La scuola, principale luogo di socializzazione tra persone diverse per religione e ceto sociale, non è pronta a questa sfida. Oltre tutto, ha di fronte a sé una difficoltà in più: la liberalizzazione del sistema scolastico ormai in corso da anni (indebolimento della zonizzazione, aziendalizzazione, concorrenza tra scuole, ecc.) invita i genitori e gli allievi a comportarsi più come "consumatori di scuola" (Ballion, 1982) che come cittadini. Il compito di creare "istituzioni"<sup>1</sup> si presenta così ancora più complesso.

### **Credere e sapere: l'argomentazione razionale contro la dittatura delle opinioni**

Se si vuole costruire un patto comune di cittadinanza, l'educazione non può che far riferimento ai valori della democrazia. In democrazia la prima regola è quella di saper distinguere tra il sapere dal credere, lo spazio pubblico dallo spazio privato. L'educazione, in democrazia, forma cittadini capaci di comprendere il mondo, di definire insieme il bene comune e lavorare a una maggiore solidarietà tra gli uomini e

---

<sup>1</sup> Utilizzo qui il termine "istituzione" nel senso che gli viene attribuito dai teorici della pedagogia istituzionale: "L'insieme delle regole che permettono di definire ciò che si fa e non si fa in un certo luogo, in un preciso momento; le regole della classe ne sono un esempio". Sulla pedagogia istituzionale v. Lucien Martin, Philippe Meirieu, Jacques Pain (sous la direction de), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Paris, Editions Matrice, 2009 (consultabile on line all'indirizzo <http://ita.calameo.com/books/0001620581bb154398f6f>).

tra i popoli. Non lo fa in modo autoritario. L'educazione non è, infatti, un processo di costruzione dei soggetti, ma un percorso che accompagna l'emergere di un soggetto libero. L'educazione, dunque, prima di formare il produttore, deve formare il cittadino, abituandolo ad esercitare la mente in modo attivo, competente e critico e a riconoscersi negli altri, anche quelli lontani (Nussbaum, 2011, 35). La sfida per lo sviluppo del pensiero è la sfida stessa per la democrazia e la convivenza. L'uomo democratico è colui che è in grado di difendersi da incantatori, da manipolatori e dalla pressione dei pari. Se un demagogo si rivolge a lui con appassionata retorica ma cattivi argomenti egli sa prendere le distanze. La formazione di questa capacità di argomentazione razionale parte dalla scuola. In classe non ha ragione chi urla più forte, chi si prende la parola togliendola agli altri, chi seduce con messaggi espliciti o impliciti, ma colui che è in grado di portare l'argomentazione più persuasiva, anche contro il senso comune. Il punto di partenza di questa relazione tra democrazia e argomentazione razionale è la figura di Socrate. Scrive Martha Nussbaum: "Ciò che Socrate portò ad Atene fu un esempio di disponibilità e umiltà autenticamente democratiche. Classe sociale, celebrità e prestigio non contano nulla, conta solo il ragionamento" (Nussbaum, 2011, 68). La via maestra per costruire *habitus* di argomentazione razionale è l'educazione al rispetto degli oggetti culturali su cui si lavora. I ragazzi entrano a scuola con i loro investimenti affettivi. Incontrando un oggetto, fisico o simbolico, sono portati a leggerlo investendolo con le loro emozioni. Senza negare il momento emozionale, compito dell'insegnante è far emergere l'oggetto (un testo letterario o scientifico, un concetto geografico, un teorema matematico, uno strumento scientifico, ecc.) come oggetto di conoscenza che esiste al di fuori di loro. Per parlare, è necessario avere un oggetto comune su cui discutere e condividere alcune regole dell'argomentazione resistendo all'onnipotenza dell'immaginario. In campo scientifico, a maggior ragione, devo cercare la verità, indagare le ragioni di un fenomeno e non fidarmi di

ciò che mi dice qualcuno investito di autorità esterna. Il primo compito dell'attività di insegnamento è dunque aiutare l'allievo a costruire l'oggetto e ad interagire con esso secondo esigenze di *precisione, esattezza e verità* (Meirieu, 2015, 68-71), non formulando verità a priori ma in uno spirito di ricerca.

### **“Fare insieme”**

Sarebbe tuttavia un grave errore sottovalutare l'importanza della dimensione emotiva e dell'immaginazione nella costruzione di uno spazio di convivenza comune. Sappiamo bene che la naturale impotenza dell'essere umano è compensata dalla ricerca continua della soddisfazione dei propri bisogni. Il naturale narcisismo del minore, se non elaborato, può condurre al disgusto e al rifiuto dell'altro. Sappiamo anche che, fortunatamente, il piccolo dell'uomo, come l'adulto, è capace di immedesimarsi con gli altri riconoscendoli come simili (*empatia*). L'empatia gioca un ruolo importante nell'educazione alla cittadinanza: per costruire la convivenza con gli altri, bisogna infatti essere in grado di riconoscerli come simili. Con una complicazione: gli “altri” da riconoscere non sono solo quelli che appartengono alla ristretta cerchia affettiva o comunitaria, ma anche quelli lontani. Verso di loro è molto più difficile sentirsi solidali. Sappiamo bene, infatti, che spesso la coesione interna di un gruppo si fonda proprio sul rifiuto di coloro che di quel gruppo non fanno parte. Xenofobia e nazionalismo esasperato sono esempi negativi sotto gli occhi di tutti. La capacità empatica si costruisce gradualmente vivendo con i coetanei, imparando a negoziare con loro, accettando compromessi e mediazioni senza sottomettersi al guru di turno. Un grande merito del movimento delle “scuole attive” è stato quello di aver interpretato pedagogicamente questa esigenza. Alcuni suoi esponenti hanno modificato l'intera organizzazione delle attività scolastiche tenendo conto della necessità di fare della classe

una società in miniatura. La scelta di fondo è stata quella di centrare le attività sul “fare insieme”. Non è infatti sufficiente “vivere insieme” raggruppando una molteplicità di persone diverse in una classe per costituire un collettivo. Al semplice “vivere insieme” dobbiamo preferire il “fare insieme”. Per fare “società” è necessario che ogni membro del gruppo abbia la possibilità di costruire praticamente qualcosa con gli altri. Mentre dichiara l’adesione al gruppo deve cioè sentirsi valorizzato nella sua identità. Gli esempi del “fare insieme” (pedagogia del progetto) sono molti: organizzare uno spettacolo teatrale, un evento musicale, allestire uno spazio comune, organizzare un’uscita, redigere un giornale, definire regole comuni, ecc. Se gran parte dell’insegnamento diventa cooperativo, così pensava Celestin Freinet (uno degli esponenti più rappresentativi del movimento dell’attivismo), mentre si lavora sulle conoscenze si opera anche per la costruzione di “istituzioni”. Sappiamo bene che non è cosa facile. Siamo anche consapevoli che la costruzione delle conoscenze non è sempre sovrapponibile con un percorso di costruzione delle “istituzioni”. Questo percorso è comunque possibile (è già stato fatto!), soprattutto se si tiene a mente una regola di fondo: quando si fa qualcosa insieme è necessario coniugare il diritto alla somiglianza con il diritto alla differenza. Per poter aderire a un progetto comune, ogni allievo deve sapere di poter offrire il proprio personale contributo e di non dover essere costretto a rinunciare al suo modo di essere. Deve poter mantenere la sua differenza mentre accetta di partecipare all’impresa comune: “È nell’interazione permanente tra ‘ciò che si può fare insieme’ e ‘ciò che vuol fare ciascuno’, è negli aggiustamenti e nelle modificazioni imposti da questa interazione che si costruisce uno spazio comune che non annulla le individualità” (Meirieu, 2016,143).

## **Autorità e responsabilità**

Offrire uno spazio a ciascuno significa che tutti devono avere una parte di responsabilità nella realizzazione del progetto comune. Il progetto non si sovrappone agli individui ma prende corpo proprio grazie a loro. Le persone vi si sentono coinvolte, vi trovano un senso. Concretamente, ciò significa che ciascuno, affinché il progetto si realizzi, è responsabile di qualcosa. Ad ogni alunno, dunque, non solo all'insegnante, va riconosciuta un'autorità. L'autorità, in democrazia, è quella che si esercita "in quanto responsabile di qualcosa". È un'autorità non assoluta perché risponde agli altri. È, appunto, responsabilità. In quanto responsabile del materiale di un laboratorio, un allievo ha l'autorità di richiamare i compagni all'ordine del materiale comune, in quanto coordinatore di un gruppo, un allievo ha l'autorità di concedere la parola e di guidare la discussione, in quanto competente su un argomento, un allievo ha la responsabilità di offrire spiegazioni a un compagno che non ha capito. Quest'ultima pratica richiama il *mutuo insegnamento*, un metodo di insegnamento orizzontale molto diffuso all'inizio della scuola moderna prima che, per ragioni politiche ed organizzative, si scegliesse la divisione dei gruppi in classi omogenee per età sul modello dei Collegi gesuiti. Nella distribuzione degli incarichi non bisogna dimenticare di assicurare una rotazione dei compiti in modo da evitare che quelli più ambiti siano sempre assegnati agli alunni più competenti escludendo gli altri. L'autorità come servizio reso al gruppo offre all'allievo la certezza di avere un posto nella classe. L'allievo non ha più bisogno di invadere lo spazio altrui in una competizione permanente per dimostrare la propria esistenza. Si può rendere conto che viene riconosciuto proprio perché è lui stesso a riconoscere il gruppo. Qui sta la reciprocità, il vero fondamento di ogni patto di convivenza civile.

## **Lavorare in gruppo**

Il lungo percorso di costruzione della classe come collettivo, come *polis*, si potrà concretizzare se molte attività di apprendimento si realizzeranno nella modalità dell'attività di gruppo. È un percorso ricco di insidie, senza dubbio. Si dovrà, infatti, fare in modo che i gruppi non siano formati in modo casuale ma seguendo criteri precisi: "gruppi di bisogno" per affrontare una conoscenza specifica su cui si è in difficoltà, "gruppi di progetto" finalizzati a realizzare un progetto pratico o cognitivo, ecc. Soprattutto, ed è la questione più complessa, si dovrà fare in modo che ciascun membro del gruppo possa dare un contributo. Sappiamo bene quanto nei gruppi, abbandonati a se stessi, finisca per prevalere la logica produttiva: per poter meglio realizzare l'attività, i compiti si suddividono tra ideatori, esecutori e scioperanti. Vengono così confermate le disuguaglianze tra gli allievi. Alcuni ragazzi non solo non acquisiranno nuove conoscenze ma neppure si sentiranno coinvolti attivamente nell'impresa comune. Di qui l'importanza dell'intervento dell'insegnante il quale porrà vincoli e consegne al funzionamento del gruppo (distribuzione dei compiti, necessità di riferire al gruppo classe, ecc.) e seguirà il suo percorso.

## **Creare luoghi di parola: i consigli degli allievi**

Concludo queste brevi osservazioni riprendendo una proposta: organizzare nella scuola spazi organizzati di parola e di discussione in cui gli allievi siano i protagonisti. Sull'esempio delle pedagogie cooperative e della pedagogia "istituzionale", può essere utile costituire dei consigli degli allievi. Questi consigli, riunendosi periodicamente, sarebbero l'occasione per discutere sulle relazioni con gli insegnanti, sulla costruzione delle regole della vita comune, sulla risoluzione di conflitti. Naturalmente questi momenti, più



facilmente organizzabili nella scuola media inferiore e superiore, dovrebbero realizzarsi all'interno di un contesto strutturato: definire in anticipo gli argomenti in discussione, prevedere l'obbligo dell'ascolto reciproco e il rispetto degli altri, scegliere un presidente incaricato di dare la parola, introdurre e concludere l'incontro. Il Consiglio potrebbe anche esprimersi con voto su certi argomenti, fatto salvo il diritto di veto degli insegnanti in caso di deliberazione in contrasto con le regole della scuola e il buon andamento della vita collettiva. Questa pratica è stata recentemente ripresa in Francia a seguito degli attentati che hanno profondamente colpito l'opinione pubblica e interrogato l'azione educativa della scuola<sup>2</sup>. In Francia la proposta si fonda su un istituto, le *heures de vie de classe*, già previsto dalla legge e operativo dal 2002<sup>3</sup> ma finora non utilizzato in modo sistematico.

Le attività qui proposte non escludono che si possa svolgere un'attività specifica di educazione alla cittadinanza per comprendere la necessità della partecipazione alla cosa pubblica, la legittimità democratica delle leggi della Repubblica, la loro formazione, la necessità di rispettarle e farle rispettare nell'interesse di tutta la collettività. Questo insegnamento specifico, però, sarebbe privo di senso se l'attività a scuola fosse organizzata secondo i principi della società teocratica (un depositario della verità, l'insegnante, che trasmette il sapere, detta le regole della vita comune con gli allievi in posizione passiva). Il metodo trasmissivo, erede delle società premoderne, veicola un messaggio in controtendenza rispetto ad un progetto di educazione alla cittadinanza. Lo spirito civico, infatti, non è determinato da un contenuto. E' un *habitus*, frutto di una

---

<sup>2</sup> Cfr. Arnaud Dubois, Olivier Jospin, Bruno Robbes, *Pour une véritable éducation sociale et citoyenne: renforcer et développer l'usage des heures de vie de classe*, in [https://www.meirieu.com/ECHANGES/heure\\_vie\\_de\\_classe.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/heure_vie_de_classe.pdf).

<sup>3</sup> Cfr. B.O. de l'Éducation Nationale n. 21, 27.5.1999. La norma prevede almeno 10 ore all'anno nelle scuole medie inferiori e superiori. L'organizzazione delle *heures de vie de classe* è affidata all'insegnante coordinatore del consiglio di classe (*Professeur principal*).

postura mentale che si costituisce nel tempo grazie a pratiche positive e coerenti. Ciò implica capacità e sensibilità pedagogiche su cui sarà necessario lavorare e formare i futuri insegnanti.

## **Bibliografia**

Robert Ballion (1982), *Les Consommateurs d'école*, Paris, Stock.

Enrico Bottero (2015), "Una sfida. Vivere insieme in democrazia", in *Cooperazione Educativa*, n.2, pp. 19 - 22.

Enrico Bottero (2016), "La scuola è uno spazio pubblico. Pedagogia per una società democratica" in *Cooperazione Educativa*, n. 4, pp. 69 – 73.

Enrico Bottero, "Costruire la scuola come spazio pubblico", in *Educazione Aperta*, n. 1/2017, pp. 202 – 213 (Rivista *open source* all'indirizzo [http://educazioneaperta.it/numero\\_1\\_inverno\\_2017](http://educazioneaperta.it/numero_1_inverno_2017)).

Arnaud Dubois, Olivier Jospin, Bruno Robbes, *Pour une véritable éducation sociale et citoyenne: renforcer et développer l'usage des heures de vie de classe*, in [https://www.meirieu.com/ECHANGES/heure\\_vie\\_de\\_classe.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/heure_vie_de_classe.pdf).

Philippe Meirieu (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli.

Philippe Meirieu (2016), *Éduquer après les attentats*, Paris, ESF éditeur.

Martha C. Nussbaum (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.

Gian Enrico Rusconi (1999), *Possiamo fare a meno di una religione civile?*, Roma- Bari, Laterza.

Per approfondimenti v. anche i documenti pubblicati alla pagina <http://www.enricobottero.com/educazione-civile> (Educazione civile).

*Enrico Bottero* è stato dirigente scolastico, ricercatore presso l'IRRSAE/IRRE Piemonte e docente presso l'Università di Torino. Oggi si occupa di ricerca pedagogica e di formazione degli insegnanti. V. <http://www.enricobottero.com>.