

EDUCAZIONE E CRISI DELLA DEMOCRAZIA

(articolo pubblicato in IL NODO – Per una pedagogia della persona, Anno XX, n° 46, Dicembre 2016)

Enrico Bottero

Abstract

Educazione e crisi della democrazia

In questo articolo l'autore, dopo aver cercato di delimitare il significato del termine "democrazia", analizza i segni della sua attuale crisi (sfiducia verso i governanti, ritorno a forme oligarchiche di potere) e le sue cause. La crisi investe anche la scuola come istituzione, uno degli elementi costitutivi dello Stato liberale. Nella seconda parte, l'articolo prende in esame le forme che potrebbe avere oggi l'educazione a un autentico spirito democratico nella scuola. L'educazione democratica guarda a un soggetto libero, attivo, curioso, critico, aperto agli altri e consapevole dei vincoli derivanti dal contratto sociale.

Education and crisis of democracy

In this article, first the author analyses the meaning of the word "democracy". Then he highlights the crisis of democracy, her signs (mistrust to governments, return to oligarchic powers) and her reasons. This is also the crisis of the school, the institution that was built by the liberal States. In the second part, the article checks the forms of education for democracy in the school nowadays. Education for democracy aims at a free active curious critic person, moreover open to other people and aware of social rules for a collective agreement.

Democrazia, che cos'è?

La parola "democrazia" è una delle più abusate da politici, giornalisti, studiosi e nelle discussioni pubbliche. La si utilizza con tale frequenza e spesso a sproposito al punto da alimentare il dubbio che sia assente un significato comune cui il termine possa far riferimento. Basti ricordare che democratiche si definivano le Repubbliche socialiste dell'est europeo così come quelle dell'Occidente liberale. Oggi nessuno si proclamerebbe "antidemocratico". Non possiamo però rassegnarci a un uso strumentale del termine e a una conclusione scettica come se la democrazia fosse semplicemente un nome dietro cui si

nasconde una molteplicità di sistemi politici molto differenti tra loro. Per introdurre il tema è bene dunque iniziare con alcune precisazioni per delimitare il significato del termine “democrazia”.

La concezione della democrazia cui facciamo riferimento oggi è quella maturata in epoca moderna. La democrazia dei moderni, per riprendere la celebre distinzione di Benjamin Constant tra libertà dei moderni e degli antichi, è fondata sulle libertà civili e sulle libertà politiche. La sola forma di democrazia compatibile con lo stato liberale è cioè quella che riconosce alcuni diritti fondamentali: libertà di pensiero, di religione, di stampa, di riunione, ecc. Lo stato democratico è anche *stato di diritto* perché il suo potere viene esercitato entro i limiti derivati dal riconoscimento dei diritti inviolabili dell'individuo. La forma più adatta a garantire questi diritti è stata individuata dagli scrittori liberali (Constant, Toqueville, Stuart Mill) nella democrazia rappresentativa o parlamentare. Ciò significa che il compito di fare le leggi non spetta a tutto il popolo ma a un corpo ristretto di cittadini. Ai diritti civili se ne aggiunge dunque uno nuovo, quello di eleggere rappresentanti e di essere eletti. La questione della democrazia diventa così anche quella delle regole per formare questa rappresentanza. Ma quali sono queste regole? Scrive Norberto Bobbio a questo proposito:

Premetto che l'unico modo di intendersi quando si parla di democrazia, in quanto contrapposta a tutte le forme di governo autocratico, è di considerarla caratterizzata da un insieme di regole (primarie o fondamentali) che stabiliscono *chi* è autorizzato a prendere le decisioni collettive e con quali *procedure*. Ogni gruppo sociale ha bisogno di prendere decisioni vincolanti per tutti i membri del gruppo allo scopo di provvedere alla propria sopravvivenza sia all'interno sia all'esterno. Ma anche le decisioni di gruppo sono prese da individui (il gruppo come tale non decide). Quindi, affinché una decisione presa da individui (uno, pochi, molti, tutti) possa essere accettata come una decisione collettiva occorre sia presa in base a regole (non importa se scritte o consuetudinarie) che stabiliscano quali sono gli individui autorizzati a prendere le decisioni vincolanti per tutti i membri del gruppo, e in base a quali procedure. Ora, per quel che riguarda i soggetti chiamati a prendere (o a collaborare alla presa di) decisioni collettive un regime democratico è caratterizzato dall'attribuzione di questo potere (che in quanto autorizzato dalla legge fondamentale diventa un diritto) a un numero molto alto di membri del gruppo (Bobbio, 1995, 4-5.)

Dopo aver ammesso come l'espressione “un numero molto alto” sia piuttosto vaga, Bobbio ricorda che, per quanto riguarda la modalità della decisione, “la regola fondamentale della democrazia è la regola della maggioranza”. Aggiunge peraltro che per una definizione minima di democrazia è necessaria una terza condizione: “Occorre che coloro che sono

chiamati a decidere o a eleggere coloro che dovranno decidere siano posti di fronte ad alternative reali e siano messi in condizione di poter scegliere tra l'una e l'altra" (Bobbio, 1995, 6). Se stiamo a questa definizione minima sembra che la democrazia moderna consista in un *metodo* piuttosto che in un *contenuto*. (Bovero, 2000, 33 – 35). La sede pubblica, quella della *societas*, non è quella dove ciascuno professa certi contenuti, ma un sistema di regole a garanzia che ogni individuo possa liberamente e legittimamente perseguire i suoi (giocando le sue carte nell'industria e nei commerci, professando fedi religiose, frequentando determinate pratiche culturali o artistiche, ecc.). Ma la democrazia come sistema è solo questo? Può un sistema politico fondarsi solo su una procedura e non anche su sentimenti comuni? Questo limite della concezione liberale era già stato notato da pensatori liberali come John Stuart Mill. Stuart Mill aveva pensato a come coltivare nella società una "simpatia allargata" senza interferire con la libertà degli individui, dunque senza venir meno ai principi del liberalismo. La sfida del liberalismo moderno è stata vinta? Qual è lo stato di salute della democrazia oggi?

La crisi della democrazia

La forma di vita associata che abbiamo chiamato "democrazia" si è affermata solo di recente grazie alla presenza di condizioni favorevoli realizzatesi in alcuni Stati, soprattutto nel mondo occidentale¹. Questo sistema oggi è in evidente stato di crisi. Chi, come noi, ha sempre vissuto in un sistema democratico, è però portato a pensarlo come la condizione naturale della vita associata. Anche per questo, le manifestazioni sempre più evidenti della sua crisi creano disorientamento e reazioni contrastanti. La crisi della democrazia appare tuttavia sempre più evidente, anche al di fuori della cerchia ristretta degli studiosi. Ha dichiarato in proposito Emilio Gentile: "Proprio quando il principio della sovranità popolare è apparso trionfante in gran parte del mondo - "l'era della democrazia", l'ha definita Bobbio - si sono manifestati i sintomi di un malessere. E il più allarmante è la sfiducia del popolo sovrano verso i governanti, le istituzioni democratiche, i partiti. Fino alla convinzione del popolo stesso di non essere sovrano: il crollo dei votanti ne è un segno manifesto" (Intervista di Simonetta Fiori, in "La Repubblica" 14/10/2016). In un recente volume, sempre Emilio Gentile scrive: «Tutte le informazioni

¹ Nei paesi poveri, che occupano gli ultimi posti nella graduatoria dell'economia mondiale, la principale via di accesso al potere rimane la violenza. In quei paesi ci sono enormi ostacoli che impediscono forme di governo legittime e democratiche. Cfr. Paul Collier, *Guerre, armi, democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

di cui disponiamo [...] documentano una progressiva, accentuata discesa del popolo sovrano verso una condizione che lo vede sempre più lontano dalla politica, assente alle elezioni, ostile ai governanti, sprezzante o indifferente verso i partiti, deluso e sfiduciato verso le istituzioni fondamentali dello Stato democratico. In altre parole, è il popolo ad essere consapevole di non essere sovrano. E addirittura sembra che voglia rassegnarsi a non esserlo più» (Gentile, 2016). Insomma, un malessere diffuso ma incapace di coagularsi in rinnovate forme di partecipazione democratica.

Quali sono le cause di questo malessere? In sintesi, possiamo individuare due fenomeni paralleli e complementari. Il primo è la globalizzazione oligarchica sviluppatasi negli ultimi decenni. Lo aveva già fatto notare Norberto Bobbio quando tra le promesse non mantenute della democrazia individuò l'eliminazione del potere invisibile (Bobbio, 1995, 10-22). Poteri economici e finanziari, oltre che tecnologici, di ispirazione neoliberista, hanno di fatto svuotato la sovranità popolare che si esprime a livello dei singoli Stati. Ci si è accorti che l'economia di mercato non si sposa necessariamente con le regole della democrazia ed invade una delle funzioni della democrazia, quella del controllo. Il liberalismo non è stato in grado di prevenire una trasformazione del sistema in un liberismo generalizzato che tende a trasformare in merce qualunque dimensione della vita umana. Nello stesso tempo la diffusione universale della rete ha favorito la confusione mercato/rete e democrazia. A meno luoghi fisici di dibattito e aggregazione ha corrisposto una larga diffusione di luoghi virtuali che offrono l'illusione di partecipare, di essere presenti, di contare grazie alla possibilità di esprimersi liberamente. Il contatto immediato, senza mediazioni critiche, creato attraverso i nuovi *media*, è un'occasione di libertà ma può anche contribuire a ritribalizzare la società. Soprattutto, questa nuova possibilità di espressione dei cittadini non è una forma che può sostituire quelle tradizionali al fine assumere decisioni collettive. All'interno dei singoli Stati, ed è la seconda ragione, la reazione a queste nuove sfide globali non è stata caratterizzata da un rafforzamento della democrazia ma da uno sviluppo di forme di governo oligarchiche. La progressiva disgregazione dei partiti tradizionali e delle loro forme associative, la scomposizione e l'individualizzazione del lavoro hanno favorito la formazione di *elites* sempre più distanti dal popolo. Classi dirigenti corrotte e autoreferenziali, demagogia e populismo sono ormai diffusi in molti Paesi tradizionalmente democratici. In questa situazione di incertezza tende a rinascere un antico spettro, quello del capo, non importa quanto democratico, capace di "rimettere le cose a posto". Dal governo del popolo come insieme di cittadini si può passare ad un governo del capo (o di un gruppo oligarchico), perennemente impegnato nella seduzione di una massa amorfa, protestataria

ed irrazionale. La democrazia rischia dunque di trasformarsi in qualcosa di meramente formale, con un potere che deriva più dal “principe” che dal popolo, con un ritorno a forme premoderne di potere. Un rischio reale, anche in Italia, Paese in cui non si è mai riusciti a costruire un sentimento nazionale comune che sostanzi il patto di cittadinanza.

La crisi della scuola istituzione

Un corollario alla crisi della democrazia e dello Stato liberale nato nell'Ottocento è la crisi delle istituzioni che di quel sistema hanno costituito gli elementi costitutivi. Una di queste istituzioni è la scuola pubblica. Ci sono evidenti segnali di disgregazione della scuola Istituzione. Tradizionalmente considerata legittima di per sé e uno dei capisaldi della Repubblica, oggi la scuola è stata declassata a semplice “servizio” soggetto a gruppi di pressione e a conflitti. Assistiamo a un fenomeno che Sabino Cassese ha definito “fuga dallo Stato”². La rinuncia dello Stato si è declinata in una concezione della scuola come servizio, con ampie concessioni ad una sua versione consumeristica. In Italia l'autonomia scolastica ha messo gradualmente in ombra i principi fondanti che la scuola Istituzione dovrebbe garantire. Questa rinuncia all'istituzione è stata resa credibile dalla sovrastruttura ideologica del vincente neoliberismo. L'idea chiave è la convinzione secondo cui una nazione progredisce se cresce il Prodotto interno Lordo. Pertanto le spese per il sistema formativo sono giustificate se hanno un “impatto” economico visibile e diretto. Questa visione della qualità della vita collettiva è molto limitativa perché suppone, erroneamente, che la crescita economica e la diffusione generalizzata della concorrenza porti con sé tutto il resto: istruzione, diminuzione delle disuguaglianze, sanità, ecc. E' così che nel corso degli anni l'utente del “servizio” scuola è diventato gradualmente anche un “cliente”. Oggi la Scuola, come ha scritto efficacemente Philippe Meirieu, non ha più una “missione”, ha solo “funzioni” (Meirieu, 2015, 25). La funzione principale, secondo gran parte delle *elites* europee (soprattutto dopo le decisioni prese con il Processo di Bologna, il Processo di Copenaghen e il Trattato di Lisbona), è quella della formazione del produttore, non del cittadino (o, se si preferisce, del cittadino in quanto produttore). Basti pensare a come l'idea di cittadinanza sia stata declassata a una semplice “competenza” in molti documenti ufficiali. Anziché essere un luogo neutro in cui si costruisce pian piano il senso della collettività che sta alla

² V. S. Cassese, *L'Italia: una società senza Stato?*, Bologna, Il Mulino, 2011, pp. 98-104. Su questi temi rinvio al mio articolo *L'autonomia scolastica in Italia* disponibile al seguente indirizzo <http://www.enricobottero.com/attualit%C3%A0-e-politica-delleducazione>.

base della cittadinanza, la scuola diventa così luogo di conflitti e di competizioni nelle aspirazioni dei singoli alla scalata sociale. Tutto ciò ha anche conseguenze sulla figura professionale dell'insegnante. Se una volta gli insegnanti godevano di un'autorità riconosciuta a priori, oggi essi possono contare solo su stessi e sulla loro capacità di essere credibili, così come ogni capo di istituto, diventato Dirigente con l'autonomia scolastica, può contare solo sulla sua pervicacia e capacità di coinvolgimento e mobilitazione.

Non è compito di questo contributo tracciare le complesse ipotesi alternative in tema di politiche dell'educazione. Nell'auspicio che le *elites* liberali si rendano consapevoli dei rischi che sta correndo il progetto europeo e forse lo stesso avvenire della democrazia, mi limito a delineare alcune possibili azioni degli educatori e degli insegnanti nella situazione attuale per aiutare le nuove generazioni a costruire uno spirito democratico.

La Scuola per la costruzione dello spazio pubblico

Chi è investito di compiti di formazione dei minori nella scuola si trova di fronte un quadro difficile. Ciononostante, ancor oggi la scuola resta un'istituzione aperta a tutti, a qualunque comunità di nascita (familiare, locale, etnica, religiosa) o di elezione (persone con gli stessi gusti, le stesse opinioni, ecc.) si appartenga. La Scuola è un embrione di società, il primo e oggi spesso il solo spazio societario con cui il minore viene a contatto. Gli anni della scuola sono quelli in cui si gioca la costruzione del senso di appartenenza ad una collettività. In un quadro di rinnovate difficoltà, la scuola deve dunque decidere se cogliere questa opportunità o lasciarla cadere rinunciando al ruolo di spazio pubblico.

La premessa da cui partire sono alcuni principi per un'educazione democratica. Questi principi sono stati formulati con chiarezza da Philippe Meirieu. Meirieu scrive che "l'educazione, condizionando l'avvenire della democrazia e l'esistenza del mondo, non può essere sottomessa alla logica di mercato e agli interessi a breve termine delle potenze economiche". Pertanto, aggiunge, "in una società democratica, l'educazione è sostanzialmente educazione alla democrazia: essa forma cittadini capaci di comprendere il mondo, di costruire insieme il bene comune e lavorare a una maggiore solidarietà tra gli uomini e tra i popoli"³. Meirieu parla giustamente di costruzione del bene comune e non di bene comune come qualcosa di già definito. Se fosse così, infatti, si potrebbe cadere nello spirito totalitario di coloro che, in

³ Philippe Meirieu, *Principi possibili per un'educazione democratica*, in <http://www.enricobottero.com/philippe-meirieu> (edizione originale in www.meirieu.com).

passato, in nome di un astratto bene collettivo, hanno sacrificato individui e popoli. Era questa la giusta preoccupazione di Tzvetan Todorov, lo studioso franco-bulgaro recentemente scomparso (Todorov, 2012). Ci collochiamo dunque nella prospettiva di quello che Marta Nussbaum chiama « paradigma dello sviluppo umano » (Nussbaum, 2011, 41). Anche se questo paradigma è ignorato dalle *elites* politiche in nome dell'istruzione finalizzata direttamente alla crescita economica noi, in quanto uomini e donne di educazione, abbiamo il compito di agire in quella direzione per responsabilità nei confronti del futuro dell'umanità e delle nuove generazioni. L'insegnante, in quanto educatore di futuri cittadini, è la chiave di volta di un impegno che richiede una specifica assunzione di responsabilità.

Per un'educazione alla democrazia nella scuola

Come agire dunque? Di fronte alla minaccia di crescita dell'individualismo sociale sarebbe un errore concentrarsi sull'individuazione di uno spazio orario dedicato espressamente all'educazione alla cittadinanza democratica. Si rientrerebbe così nella logica del “servizio”, come se la questione dell'educazione alla convivenza e alla cittadinanza democratica fosse un tema settoriale e non dovesse invece informare di sé tutta la vita della scuola⁴. Lo spirito democratico non è determinato solo da un contenuto. E' prima di tutto un *habitus*, frutto di un'operazione mentale che si costituisce nel tempo grazie a pratiche che maturano gradualmente. Mi concentrerò dunque sul senso generale delle attività che possono promuovere la formazione di uno spirito collettivo. Quali sono i nodi cruciali su cui si gioca la scelta tra istituzioni democratiche e istituzioni fondate su gerarchie e logiche di dominio del più forte? Ne individuo tre che mi sembrano centrali: l'empatia, la responsabilità, l'argomentazione razionale.

Formare persone empatiche

⁴ Nella storia della scuola italiana sono state previste nel corso del tempo diverse denominazioni per uno specifico insegnamento legato alla questione della democrazia: educazione civica, educazione alla convivenza democratica, educazione alla convivenza civile, ecc. L'attuale normativa italiana fa riferimento alla L.169 del 30.10.2008 e alle successive Circolari interpretative. E' previsto un insegnamento denominato “Cittadinanza e Costituzione” sia con una dimensione specifica interna ad aree disciplinari già esistenti (area storico sociale) sia con una dimensione trasversale che riguarda tutte le discipline.

Seguendo Marta Nussbaum (Nussbaum, 2011, 45 - 52), credo si debba partire dalla dimensione emotiva che, contrariamente a quanto pensano in molti, non è affatto estranea alla politica (Nussbaum, 2011). Il piccolo dell'uomo nasce indifeso, ha la consapevolezza della propria impotenza. Questa debolezza è compensata con la ricerca continua della soddisfazione dei propri bisogni. A questa vergogna e insoddisfazione si accompagna un'altra emozione negativa: il disgusto per le proprie deiezioni corporee. Questo atteggiamento naturale implica anche un apprendimento. Ha dunque una componente cognitiva, che riguarda le idee di contaminazione e decomposizione. Il disgusto, tuttavia, se non adeguatamente elaborato, può avere effetti negativi in relazione al narcisismo infantile. E' facile infatti passare dal rifiuto di sé al rifiuto dell'altro imponendogli la centralità del proprio ego. Da adulti questa autoreferenzialità può giungere al rifiuto di un gruppo sociale individuato come contaminante (ebrei, neri, zingari, musulmani, ecc.). Il disgusto proiettivo è alla base della derisione sarcastica, della calunnia, del piacere distruttivo del pettegolezzo e della denigrazione dell'altro. Può svilupparsi fino a produrre danni enormi, come ci ha insegnato la storia. E' dunque una reale minaccia contro la democrazia e il principio di uguaglianza. Nella debolezza dell'essere umano esistono però anche risorse positive. L'uomo è capace di immedesimazione con gli altri, di vedere un'altra persona come un simile a sé (*empatia*). Questo istinto naturale va sviluppato grazie alla relazione con gli altri. E' il motivo per cui nell'infanzia è così importante il gioco libero e di gruppo. Nel gioco e nelle attività collettive si impara a individuare nell'altro un simile e quindi un limite al desiderio narcisistico di dominio e compiutezza. La capacità di negoziare con gli altri è la forma più evoluta di empatia e dunque la prima forma di patto sociale (Peter Gray, 2015). Essa va dunque individuata come un obiettivo di apprendimento, anche a scuola.

L'empatia, però, non coincide ancora con il senso morale. Gli esseri umani provano empatia con le persone che conoscono ma ciò non significa che la provino anche per tutti gli altri (le persone non appartenenti alla propria famiglia o comunità, gli stranieri, ecc.). Non va dimenticato che, in genere, anche i gruppi più xenofobi sono molto solidali al loro interno. Nel mondo giovanile sono frequenti i gruppi in cui al massimo rispetto interno fa da contraltare un forte rifiuto delle persone esterne. E' un atteggiamento che serve a dare coesione al gruppo. Si tratta di gruppi la cui solidità nasce dalla sottomissione ad un'autorità superiore (leader carismatico che garantisce protezione dall'insicurezza). Questa autorità fonda la propria autorità sulle debolezze dei componenti del gruppo. E' proprio il predominio di queste forme di autorità a minare le basi delle moderne democrazie e a far temere il ritorno di forme autoritarie. Nella scuola, dunque, è bene operare fin da subito

per la costruzione di un'altra forma di vita di gruppo, più cooperativa e solidale. Anzitutto, l'insegnante non dovrebbe utilizzare l'argomento di autorità per ottenere il rispetto delle regole, cioè facendo riferimento al suo *status*. I vincoli vanno spiegati, dichiarati esplicitamente, in quanto parte di un progetto comune. Nello stesso tempo si deve agire affinché la classe sia uno spazio "libero da minacce". L'insegnante ha la responsabilità di relativizzare, di contenere le reazioni del gruppo perché ciascuno possa esprimersi liberamente anche grazie al divieto della presa in giro e della derisione. La regola di fondo, non facile da comprendere, è dunque la seguente: è positivo ciò che aiuta una persona ad apprendere, è inaccettabile tutto ciò che la mette in pericolo (Meirieu, 2015, 199 – 201). Imparare, infatti, non è lottare contro gli altri, come vorrebbe una vulgata oggi molto diffusa, ma confrontarsi con la debolezza e la fragilità umana, la propria e quella degli altri, senza vergognarsene. In positivo, credo che il modo principale per favorire lo sviluppo di un senso di empatia anche con chi è lontano e in prospettiva con l'intera umanità sia l'ingresso nel mondo simbolico e lo sviluppo dell'immaginazione. L'ingresso nel mondo simbolico, che si concretizza nell'incontro con la letteratura, le arti, la musica, ecc, permette di pensare l'assenza, di operare mentalmente su soggetti che non sono presenti. Il mondo simbolico ci permette di passare dall'immagine reale al mondo dell'immaginario scoprendo la possibilità di avere sentimenti comuni con chi è lontano e diverso. Naturalmente si tratta di un processo che può degenerare se non è guidato dall'idea di dignità umana e che dunque va orientato. Di qui il tema della responsabilità, che tocca sia l'educatore che l'educando.

Essere responsabili

Un esperimento condotto da Philip Zimbardo, noto come esperimento della prigione di Stanford, ha dimostrato che le persone tendono a comportarsi male quando non vengono loro concesse responsabilità⁵. I peggiori comportamenti sociali avvengono al riparo dell'anonimato o di un'autorità superiore cui si attribuisce la responsabilità delle azioni. Questo fenomeno oggi viene enfatizzato dalle possibilità offerte da internet e dai social network che, appunto, danno l'illusione di anonimato (mentre in realtà si sta parlando a persone in carne ed ossa). La storia del passato è ricca di fenomeni di questo tipo. In Italia, in particolare, dove ha storicamente prevalso l'etica dell'intenzione, è molto diffusa la pratica di non riconoscere le proprie responsabilità. Il confronto con altri

⁵ Sull'esperimento di Philip Zimbardo v. Philip Zimbardo, *L'effetto Lucifero*, Milano, Cortina, 2008.

Paesi dell'Occidente, dove le assunzioni di responsabilità appartengono di più al senso comune, è sotto gli occhi di tutti. In questo caso la via maestra dell'educatore è quella di incoraggiare l'assunzione di responsabilità da parte degli allievi sia nelle attività di apprendimento che nella vita del gruppo. Le scuole attive da tempo hanno ideato dispositivi per operare in questa direzione. Lo strumento principale è la pedagogia del progetto: imparare attraverso attività finalizzate che per gli allievi abbiano un senso e in cui si sentano coinvolti e responsabilizzati. Si tratta di mobilitarli intorno a un progetto che ha per scopo una produzione riconosciuta. Celestin Freinet e Fernand Oury, sia pur in modi differenti, non si limitarono all'idea di finalizzare le attività di apprendimento, ma sperimentarono anche il consiglio e la cooperativa a scuola introducendo vere e proprie forme di democrazia con distribuzione di incarichi di responsabilità. A scuola non si va solo per imparare ma anche per costruire forma di vita comune, quelle che Oury chiamava "istituzioni" e che sintetizzava così: "La semplice regola che permette a dieci ragazzi di utilizzare il sapone senza dispute è già un'istituzione" (Oury, Vasquez, 1974, 288),

Argomentazione razionale

Un altro importante strumento di costruzione dello spirito democratico è la forza del ragionamento corretto e la sua prevalenza sull'impulso immediato. E' la nota posizione socratica: di fronte al conflitto delle opinioni non ci si rinchiude nei propri confini individuali o di gruppo che renderebbero impossibile la convivenza. E quello che invece vorrebbe Trasimaco, l'interlocutore scettico di Socrate nel primo libro de *La Repubblica* di Platone. L'abile demagogo che si rivolge al popolo con retorica e abilità comunicativa trova facilmente persone che lo acclamano tra coloro che non sono in grado di capire e seguire ragionamenti. La base della democrazia sta nel dialogo autentico per la comune ricerca di risposte giustificate razionalmente e valide fino a prova contraria. Il democratico è dunque colui che resiste alla tentazione di dire qualcosa di affrettato e di falso, sia nei confronti reali che, come avviene spesso oggi, su internet o sui social network. Per questo a scuola la parola che conta non deve essere quella di chi urla più forte né di chi, come l'insegnante, la può semplicemente imporre utilizzando la sua autorità formale. La regola di convivenza si impone da sé quando tutti perseguono esigenze di verità e di esattezza (Meirieu, 2015, 68 – 71). Esigenza di verità e di esattezza significa argomentare nel rispetto dell'oggetto di cui ci si sta occupando e dei principi del retto argomentare. A scuola l'oggetto su cui si lavora sono i saperi. E' bene dunque che nell'incontro con i saperi l'allievo non sia

chiamato ad incontrare oggetti statici, verità assolute (ricordiamo che le forme scolastiche del sapere sono state definite “proposizionali”). I saperi trasmessi come verità assolute riprodurrebbero lo stesso modello negativo di un sapere imposto da qualcuno, non una regola costruita ma un canone esterno. Ogni oggetto culturale è frutto invece di una continua elaborazione, una genesi che nel corso del tempo ha subito perfezionamenti e mutamenti. Di qui l'importanza della pedagogia del problema: conoscere un'operazione aritmetica non è solo saperla eseguire correttamente ma rappresentare il campo di possibilità di questa operazione, avere una rappresentazione dinamica di ciò che è possibile fare utilizzandola. Ciò vale anche per lo studio della lingua, delle scienze, ecc. Lo spirito dell'argomentazione razionale, direttamente legato al profilo del cittadino democratico, è dunque il frutto di come si lavora a scuola, di come sono organizzate le quotidiane situazioni di apprendimento.

Come si vede, l'azione cui è chiamata la scuola per formare *habitus* condivisi, sentimenti comuni, nel rispetto della libertà dei minori ad essa affidati, è molto complessa. Non può essere che così perché la complessità è ciò che distingue la democrazia dai sistemi autarchici che, come i populismi, amano la semplificazione. In quei casi l'educazione alla convivenza assume la forma dell'indottrinamento diretto (le dittature) o indiretto (sistemi politici apparentemente liberali, ma in realtà governati da un pensiero unico). L'educazione democratica, al contrario, non è un processo di fabbricazione ma l'accompagnamento della crescita di un soggetto libero, attivo, curioso, critico, capace di resistere alla pressione di autorità illegittime e all'azione seduttiva dei gruppi di pari. Un compito non da poco per la scuola e l'educazione nel XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

Norberto Bobbio (1995), *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi.

Norberto Bobbio (2004) Voce *Democrazia*, in Norberto Bobbio, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino, *Dizionario di politica*, Torino, Utet.

Enrico Bottero (2003), *Lo svuotamento della democrazia e il compito dell'educazione*, in Antonio Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, Clueb (anche in <http://www.enricobottero.com/enrico-bottero>).

Enrico Bottero (2006), *Einführung ed educazione. Il valore pedagogico della relazione con l'altro*, in Piero Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson.

Enrico Bottero, “Una sfida. Vivere insieme in democrazia”, in *Cooperazione educativa*, n.2/2015, 19 – 22.

Paul Collier (2011), *Guerre, armi, democrazia*, Roma-Bari, Laterza.

Emilio Gentile (2016), *In democrazia il popolo è sempre sovrano? Falso!*, Roma-Bari, Laterza.

Emilio Gentile (2016), *Il capo e la folla. La genesi della democrazia recitativa*, Roma-Bari, Laterza.

Peter Gray (2015), *Lasciateli giocare*, Torino, Einaudi.

Philippe Meirieu, *Principi per un’educazione democratica*, in <http://www.enricobottero.com/philippe-meirieu> (testo originale *Principes possibles pour une éducation démocratique*, in www.meirieu.com).

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

Marta C. Nussbaum (2007), *Nascondere l’umanità: il disgusto, la vergogna, la legge*, Roma, Carocci.

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

Marta C. Nussbaum (2014), *Emozioni politiche. Perché l’amore conta per la giustizia*, Bologna, Il Mulino.

Fernand Oury, Aida Vasquez (1974), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.

Tzvetan Todorov (2012), *I nemici intimi della democrazia*, Milano, Garzanti.

Per un approfondimento sui temi discussi in questo articolo v. anche www.enricobottero.com.