

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

ARGOMENTAZIONE, IL LINGUAGGIO DELLA DEMOCRAZIA

Saper argomentare per essere cittadini

TESI DI DOTTORATO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELLA
COMUNICAZIONE.

Curriculum SVILUPPO ORGANIZZATIVO E COMUNICAZIONE INTERMEDIALE.

LIMONTA ANTONELLA

matr. 734486

Prof. MARIO CINGOLI

TUTOR

Sommario

Introduzione	pag. 2
Parte I: PREMESSE	
• Un mondo complesso	pag. 12
• Un approccio globale	pag. 19
• Quale educazione per questo obiettivo	pag. 23
Parte II: IL PARADIGMA DELLA CITTADINANZA	
• L'evoluzione del termine	pag. 31
• Il dibattito filosofico sulla cittadinanza	pag. 37
• L'educazione alla cittadinanza democratica	pag. 54
• Competenze chiave di cittadinanza	pag. 66
Parte III: L'ARGOMENTAZIONE	
• Una competenza chiave di cittadinanza	pag. 74
• Dalla retorica all'argomentazione	pag. 78
• La svolta a metà del XX secolo	pag. 87
• Buone argomentazioni	pag. 94
• La manipolazione del discorso	pag. 101
• Le potenzialità didattico - formative dell'argomentazione:	
○ Il campo teorico	pag. 113
○ Le ragioni dell'argomentazione a scuola	pag. 120
○ Esperienze di pratica argomentativa	pag. 125
• Gli effetti della manipolazione del discorso sulla cittadinanza	pag. 149
• La formazione per una cittadinanza deliberativa e partecipativa	pag. 154
Conclusioni	pag. 160
Bibliografia	pag. 163

INTRODUZIONE

L'argomentazione è il linguaggio della democrazia

L'argomentazione è il linguaggio dell'uomo che vive con gli altri uomini, è una forma del linguaggio che ha bisogno per esistere di una società libera, aperta, democratica, in cui la parola e l'esercizio della critica siano concessi a tutti. L'argomentazione dunque è il linguaggio della democrazia, è l'uso del linguaggio per esprimere e sostenere posizioni, discutere, stipulare accordi, criticare, assumere decisioni collettive.

In questo senso riteniamo che la capacità di argomentare sia una competenza chiave della cittadinanza: sviluppare la competenza argomentativa contribuisce a realizzare una cittadinanza di tipo attivo, partecipativo, democratico.

Parlare di cittadinanza oggi significa intanto evidenziare i cambiamenti del contesto nel passaggio dal XX al XXI secolo, cambiamenti che hanno costretto a ripensare le competenze necessarie per affrontare un mondo sempre più complesso.

Lo scenario mondiale vede profondi mutamenti della struttura economica, quali la mondializzazione dei mercati, la delocalizzazione e la smaterializzazione delle produzioni, l'affermarsi del potere della finanza. Mutamenti che comportano trasformazioni radicali dell'organizzazione del lavoro, rendendo elementi strutturali la disoccupazione, la flessibilità, la mobilità a livello planetario.

La rivoluzione informatica sostituisce il lavoro umano, anche intelligente, con lavoro di tipo automatizzato, si dilata il settore del terziario. La società della produzione si trasforma in società della conoscenza e dell'accesso.

Le ideologie forti del XX secolo declinano ma non si afferma una visione del mondo in grado di assumere i problemi a dimensione planetaria che un'idea di sviluppo progressivo e infinito ha creato e di prospettare soluzioni ispirate all'idea di una giustizia e di un sobrio benessere globale. Anzi, si assiste a un ripiegamento sulle tradizioni culturali, religiose, etniche che fraziona ancora di più l'umanità, contrapponendo civiltà diverse pronte a scontrarsi nelle *linee di faglia*¹ in cui entrano in contatto.

Durante il XIX e il XX secolo la cittadinanza si è identificata con la nazionalità. Oggi, con la crisi dello Stato-nazione, entra in crisi anche la cittadinanza intesa come appartenenza ad uno Stato dotato di sovranità pubblica e come diritto individuale di partecipazione alle decisioni politiche dello Stato. "La cittadinanza, intesa in senso stretto come esercizio completo dei diritti politici e in senso ampio come iniziativa culturale, presenza effettiva

¹ S. P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano, 1997, p. 14.

nello spazio pubblico (la capacità di essere in esso ascoltati)², è possibile solo nell'orizzonte dell'uguaglianza. Ma è proprio qui che nasce la contraddizione più profonda: la democrazia si basa su valori e diritti universali che funzionano solo in territori circoscritti, di norma nazionali. In una società civile globale, dove le appartenenze sono meno radicate nel territorio, occorre riscoprire il carattere *iterativo della democrazia*³, un corpo di regole e diritti frutto di un sistema continuamente rinnovato di negoziazioni che ha validità globale.

Oggi i cittadini di uno Stato democratico godono di eguali diritti politici: essere cittadini conferisce di per sé il diritto di accesso e di esercizio dei diritti politici. Il confine della cittadinanza allora è segnato dall'esclusione dello straniero. Ma anche fra i cittadini giuridicamente riconosciuti tali agiscono forme di esclusione che riducono la possibilità di esercizio del diritto di cittadinanza nelle modalità della critica e della partecipazione alle deliberazioni collettive (sociali, civili, politiche).

La cittadinanza non è solo negata allo straniero ma è di fatto negata a tutti coloro che non posseggono strumenti adeguati di tipo culturale, cognitivo, linguistico per comprendere la complessità della realtà, far sentire la propria voce, rappresentare le proprie istanze, partecipare consapevolmente alle decisioni collettive.

Quale cittadinanza è possibile agire in un contesto globale così modificato? Quali gli strumenti e le competenze necessarie per costruire una cittadinanza di tipo partecipativo? Intanto pensiamo che sia necessario un approccio nuovo, un approccio basato sulla individuazione dei valori comuni alle diverse culture e ai diversi popoli su cui poter basare i principi della pacifica convivenza nel mondo; un approccio basato sul *meticcio culturale* che fonde gli elementi più vitali del locale in nuove sintesi, mantenendone la ricchezza; un *pensiero della complessità*, in grado di isolare i problemi per poterli studiare, ma nel contempo in grado di considerare i legami e le relazioni col contesto generale; la costruzione di una *democrazia cognitiva* che sottragga terreno al dominio degli esperti e dei tecnici e riporti i problemi più urgenti per l'umanità alla discussione pubblica, perché tutti, adeguatamente formati, possano partecipare alla decisione politica⁴.

Quella che va recuperata, allora, è l'esperienza della politica vissuta in modo partecipativo, per dirlo con Hannah Arendt che richiama l'esperienza della polis greca, quello che va recuperato è l'agire politico che mette in relazione gli uomini solo attraverso

² E. Balibar, *Le frontiere della democrazia*, Manifestolibri, Roma, 1993, p. 52.

³ S. Benhabib, *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*, Il Mulino, Bologna, 2008.

⁴ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, pp. 11-12.

il discorso. “L’azione più politica si realizza nel discorso ... trovare le parole opportune al momento opportuno, indipendentemente da quanto esse vogliano informare o comunicare, significa agire. Solo la mera violenza è muta, e per questa ragione soltanto essa non può mai essere grande”⁵.

E’ infatti attraverso la costruzione di una democrazia cognitiva che tramite un’adeguata formazione metta in grado i cittadini di analizzare, comprendere e formulare soluzioni per i problemi che la convivenza umana pone per sé e per il pianeta, che si potrà rimediare a quel *deficit di democrazia* che si riscontra da quando la politica è diventata il dominio degli specialisti.⁶

La necessità di fornire agli uomini gli strumenti della persuasione razionale per costruire nel confronto con gli altri le regole della convivenza e condividere una direzione di sviluppo del mondo è basata sulla necessità che le decisioni vengano assunte per stipulazioni, razionalmente comprese ed accettate. La democrazia può costruirsi e rimanere vitale solo fondandosi su una forma razionale di persuasione, con esclusione di strategie di imbonimento o di falsificazione.

Strumento per la costruzione nel mondo di una comune casa dell’uomo è il linguaggio: un linguaggio che consenta espressione di istanze, negoziazione, costruzione di accordi, assunzione di decisioni, realizzazione condivisa di progetti. Invece prevalgono la lingua come chiacchiera e la lingua della propaganda, basate la prima sull’inconsistenza, la superficialità, il non verificato; la seconda su tecniche come il ricorso alla paura, l’ipersemplificazione, la generalizzazione, lo slogan che producono il risultato di una lingua della comunicazione persuasiva ma spesso inautentica e ingannevole che forgia gli stessi nostri pensieri, *una lingua che pensa per tutti*⁷.

Ma la lingua come chiacchiera, come propaganda, come veicolo di omologazione, è una lingua inadatta a stipulare intese autentiche per la convivenza pacifica di civiltà diverse, per mettere a fuoco il nocciolo dei loro valori comuni e costruire su di esso un mondo pluricentrico. Diventa necessario indagare i significati consueti e i legami fra le parole per resistere alla forza omologante e persuasiva del linguaggio.

Se questo è vero, allora la competenza argomentativa è una competenza chiave nella nostra società, in particolare per l’esercizio di una cittadinanza attiva.

⁵ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 2008, p. 20.

⁶ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, pag. 22.

⁷ G. Zagrebelsky, *Sulla lingua del tempo presente*, Einaudi, Torino, 2010, p. 6.

Non saper argomentare, cioè non saper agire in uno spazio pubblico per affermare istanze, difendere diritti, proporre una visione del mondo, significa avere uno svantaggio.

Nel campo dell'educazione la necessità di imparare ad essere cittadini si impone nella letteratura e da qualche tempo anche nei documenti ufficiali dei Ministeri.

Il Consiglio Europeo nel 2000 presentando a Danzica il progetto *Education for democratic citizenship*⁸ parla esplicitamente della necessità di sviluppare a scuola una cultura politica, che dallo studio della storia e delle istituzioni politiche, attraverso lo sviluppo di un pensiero critico capace di leggere la realtà attraverso il filtro dei diritti umani, conduca a forme di partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadini responsabili e critici.

Fra *i pilastri dell'educazione nel XXI secolo*⁹, un posto centrale occupa la necessità di imparare a vivere insieme, intesa come sviluppo delle competenze per risolvere pacificamente i conflitti e individuare obiettivi comuni attorno a cui lavorare. Il presupposto è un'idea di cittadinanza a cerchi concentrici o a rete, che consenta di vivere nello stesso tempo un radicamento locale e un'appartenenza mondiale, sentendosi parte del destino dell'intera umanità.

Dunque, in contrasto con una politica che si sottrae alla deliberazione razionalmente argomentata e democraticamente assunta per rifugiarsi nello specialistico, nel quantitativo, nel sondaggio, riducendosi ad esclusiva amministrazione della cosa pubblica in cui le decisioni vengono preliminarmente assunte dagli specialisti, la scuola può (deve) proporsi come spazio di esercizio e di tirocinio delle prassi democratiche, mettendo al centro la parola e il discorso, la forza dei quali è in grado di contrastare la violenza.

In questo contesto, è difficile passare dall'affermazione della necessità di sviluppare competenze di cittadinanza alla definizione delle specifiche abilità coinvolte. Educare alla cittadinanza significa estensivamente educare tout court.

La ECD (Educazione alla Cittadinanza Democratica) è infatti un paradigma estensivo che riguarda la costruzione di identità personali e identità collettive; la persona e i suoi rapporti con gli altri; le condizioni del vivere insieme; l'individuale e il sociale, il particolare e l'universale; il passato e il futuro (ciò che c'è e fa parte di una tradizione storica e culturale e l'invenzione del futuro); la consapevolezza della necessità dell'azione per il

⁸ Consiglio Europeo www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C.

⁹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*, Armando Editore, Roma, 1997.

cambiamento dei contesti di vita e quindi la consapevolezza dell'importanza della responsabilità individuale e collettiva ¹⁰.

Nell'ambito dell'istruzione, l'ECD può essere il perno attorno a cui si riorganizza l'offerta formativa e si ripensano le modalità del fare scuola, ma solo se l'ECD non viene considerata *un contenuto* di competenza di una materia scolastica. Essa investe l'intero curriculum ma anche l'intera organizzazione della scuola e mette alla prova le competenze autenticamente democratiche degli adulti educatori. In questo senso la ECD è una trama che coinvolge il curriculum, la scuola come comunità, l'uso di metodologie attive, il percorso di formazione di ogni alunno con possibilità di esserne soggetto attivo, l'interdisciplinarietà, l'apprendimento per tutto il corso della vita.

Se questo è il campo esteso, nello specifico la ECD riguarda la capacità di costruire un progetto collettivo di convivenza fra gli uomini e in questo senso necessariamente rientrano nella sua sfera le questioni del potere, del diritto e della politica.

Nell'analisi di più classificazioni proposte dalla letteratura sulle competenze coinvolte nell'Educazione alla cittadinanza si è individuata come organica quella di Audigier che parla di competenze cognitive, etiche e sociali e fra queste ultime si sofferma sulla capacità di intervenire in un dibattito pubblico, di argomentare e di scegliere fra proposte diverse.

Una classificazione simile costituisce lo scheletro del documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) per l'educazione alla cittadinanza che individua quattro dimensioni su cui lavorare: identità e appartenenze; alterità e relazioni; diritti e dignità della persona; partecipazione.

Riteniamo importante sottolineare la necessità, da perseguire sempre nel campo dell'educazione, ma vitale nell'ambito della cittadinanza, che le conoscenze informino di sé i comportamenti e insieme creino competenze di tipo decisionale e partecipativo, fino all'assunzione di responsabilità nella collettività. E' lo sviluppo di una cittadinanza deliberativa che ci interessa, perché la deliberazione richiede persuasione razionale e unisce in sé pensiero, linguaggio e azione in un circolo di comprensione e di regolazione in cui l'azione non si riduce ad applicazione delle conoscenze ma coinvolge processi di analisi, di comprensione, di confronto, di negoziazione e di realizzazione dell'accordo raggiunto. E' nella deliberazione che riguarda una collettività che il discorso è al contempo parola e azione.

¹⁰ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

L'educazione al discorso

Per la realizzazione di una cittadinanza deliberativa è dunque imprescindibile un'educazione al discorso che sviluppi competenze linguistiche specifiche, ma anche atteggiamenti e comportamenti che rendono una discussione accettabile da tutti i protagonisti. Presupposto è l'idea che la manipolazione del linguaggio per convincere ha un effetto falsificante per le relazioni che gli uomini instaurano fra di loro sulla base di un vincolo di fiducia e dunque anche sulla organizzazione politica che gli uomini scelgono per convivere, nel nostro caso la democrazia.

Argomentare significa sempre esercitare una pressione per convincere, fosse anche solo per esigere l'attenzione dell'interlocutore al punto di vista che stiamo proponendo, ma esiste una linea di confine fra la persuasione che si fa coercizione, pur dolce e inconsapevole, all'assunzione di un punto di vista o di un comportamento e l'argomentazione a prevalenza razionale, che riduce le dimensioni della seduzione e dei sentimenti, pur non eliminandole. Convincere con la ragione significa allora accettare di entrare nel campo del verosimile, in cui più risposte ad una stessa questione sono possibili e legittime, significa garantirsi e garantire la libertà di aderire ad un'opinione. Solo così l'argomentazione può essere usata per costruire sani legami sociali.

Da questa consapevolezza, nasce una riflessione sugli aspetti da introdurre o da potenziare nella pratica didattica; fra i principali segnaliamo in questo lavoro:

- Lo studio e la pratica delle regole del linguaggio, in modo particolare dell'argomentazione e delle tipologie di fallacia del discorso. Se è vero che nelle democrazie il potere è nelle mani dell'opinione pubblica, allora il rafforzamento della democrazia esige un'opinione pubblica informata, un cittadino attrezzato per distinguere la bontà o meno degli argomenti usati nel dibattito pubblico. Un tale cittadino consapevole diventa garanzia anche di un confronto pubblico più corretto e civile. Non esiste possibilità di cittadinanza là dove il discorso è costruito intenzionalmente per *avvelenare il pozzo* e dar luogo a quel *grigiore epistemico* che provoca un pericoloso abbassamento della fiducia dei cittadini verso tutti gli attori della sfera pubblica. Allora occorre usare l'antidoto al veleno: la conoscenza delle regole e delle possibili trasgressioni¹¹.
- La valorizzazione dell'opposizione, della contrarietà alla tesi proposta che stimola gli interlocutori ad approfondire il ragionamento, a motivare, a circostanziare, a

¹¹ F. D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010, p. 220.

documentare, a suffragare la posizione assunta; opposizione in cui un ruolo decisivo gioca in classe *l'interlocutore esigente*¹² e nella collettività l'opinione pubblica che, non accontentandosi, costringe all'approfondimento del discorso.

- Questo lavoro critico sui discorsi è complementare all'acquisizione in positivo della capacità di argomentare in modo corretto, seguendo le regole-base del confronto razionale su cui si fondano le società democratiche, un confronto che riferisce e sostiene i diversi valori dei disputanti, ma è anche, per sua natura, teso all'accordo.
- La restituzione di spazi di deliberazione e di azione ai ragazzi. La lamentata passività delle nuove generazioni di giovani è stata prodotta anche dalla scuola. Se la conoscenza si costruisce collettivamente, se la scuola è una comunità con le sue regole e le sue relazioni, se la funzione prioritaria della classe è quella di essere una comunità di ricerca, allora gli allievi non possono stare di fronte all'insegnante come stanno di fronte alla TV. Essi devono poter interloquire, discutere, trovar soluzioni e realizzare iniziative. Solo così la scuola contribuirà a creare le competenze per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

Le competenze e le regole di condotta

Il discorso è un testo, un insieme di parole con una struttura costruita secondo precise regole, in funzione della sua finalità comunicativa.

Gli ambiti in cui la scuola ha il dovere di intervenire per sollecitare l'acquisizione di competenze sono quelli della interazione verbale, della lettura e della scrittura. Lo sviluppo di una competenza generale di comprensione del testo presuppone diverse forme di "lettura": la lettura esplorativa, la lettura di ricerca-dati, la lettura analitico-argomentativa, la lettura analitico-formale, la lettura riflessiva e valutativa.

Ora, per acquisire una buona capacità di comprensione e di elaborazione dei testi/discorsi occorre sviluppare almeno tre competenze: la competenza testuale, la competenza grammaticale e la competenza lessicale¹³.

La competenza testuale, intesa in particolare come capacità di individuare l'organizzazione logica delle proposizioni e dell'intero discorso, le relazioni fra i significati delle singole frasi che compongono il testo, gli elementi di coesione, i connettivi, risulta fondamentale per rendere rigorosi il pensiero e il discorso.

¹² C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991.

¹³ M. Sensini, *La lingua e i testi*, Armando Editore Scuola, Milano, 2002.

Non sono però sufficienti competenze linguistiche specifiche per argomentare in modo corretto, occorre promuovere anche atteggiamenti, esemplificati in quelle regole di condotta che Van Eemeren e Grootendorst ritengono imprescindibili per lo svolgimento di un corretto dibattito fra cui: il diritto di chiedere ragioni di una tesi, l'obbligo di difendere la tesi che si sostiene, di formularla ed esporla in modo chiaro fornendo spiegazioni suffragate da riscontri, la disponibilità a ritirare la propria tesi se la difesa è fallita e ad accettare la tesi altrui difesa con successo.¹⁴

A queste competenze *strumentali*, vanno aggiunte competenze trasversali, generali e di atteggiamento, come le capacità di analisi e di sintesi, di ricerca, di critica, di previsione, di individuazione di collegamenti e relazioni, di acquisizione ed integrazione delle informazioni, di progettazione, di elaborazione di una strategia per affrontare situazioni problematiche. E infine atteggiamenti quali l'autenticità, la ricerca della verità, la capacità di ascolto, l'apertura ai diversi punti di vista, la ricerca dell'accordo, l'abitudine a interrogarsi e a problematizzare, la volontà di rischiare il cambiamento.

Questo dunque il percorso seguito nel nostro lavoro, a partire dalla constatazione che il nesso fra capacità argomentativa e apertura di opportunità di cittadinanza partecipativa non è esplicitato e spesso nemmeno percepito nella sua fondamentale importanza.

Mentre la teoria dell'argomentazione esplicita chiaramente le ricadute politiche della manipolazione del discorso e i rischi che questa comporta per la convivenza degli uomini, gli studi teorici e le ricerche nel campo pedagogico si sono focalizzati principalmente sulla co-costruzione di conoscenze attraverso la discussione in classe e sullo sviluppo di competenze metacognitive. Non viene normalmente presa in considerazione la possibilità di azione amplificata in profondità, in efficacia, in consapevolezza, che la capacità argomentativa consente di realizzare nei contesti di appartenenza, problematizzando la realtà, proponendo alternative ed impegnandosi nel cambiamento.

Da un punto di vista didattico, poi, l'importanza del legame fra argomentazione e partecipazione è quantomeno taciuto.

Non ne fanno cenno le *Indicazioni nazionali* per i vari ordini scolastici, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, né i documenti e la normativa sulla partecipazione studentesca.

Il nostro percorso è dunque finalizzato a mostrare come senza lo sviluppo di un'adeguata competenza argomentativa non sia possibile parlare di una cittadinanza pienamente

¹⁴ F. Van Eemeren e R. Grootendorst, *Una teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*, Mimesis, Milano, 2008.

realizzata, perché nelle società democratiche non esiste cittadinanza attivamente perseguita se non in relazione alla parola che dà voce ad un pensiero intorno alla realtà. Non possedere questi strumenti (la capacità di organizzare un discorso, di individuare passaggi ingannevoli e falsificanti, di rispondere adeguatamente, di affermare il proprio punto di vista, di concertare soluzioni ai problemi, ecc.) significa precludersi anche la possibilità di agire, quantomeno di agire razionalmente ed efficacemente. Significa creare o perpetuare una esclusione, in particolare a danno di quelle classi sociali che partendo da condizioni socio-economiche svantaggiate difficilmente avranno occasioni per recuperare opportunità perse nel percorso scolastico.

Se come attività nel campo della cittadinanza attiva non vogliamo considerare solo la sistemazione delle aiuole urbane da parte dei volontari, ma soprattutto la partecipazione politica ad una comunità di appartenenza sempre più estesa, modificabile e migliorabile attraverso accordi e stipulazioni fra cittadini e non per delega amministrativa, lo sviluppo della competenza argomentativa, come uno degli obiettivi primari del sistema di istruzione, diventa imprescindibile. E lo è in modo particolare per l'affermazione di una cittadinanza deliberativa, in cui il doppio legame pensiero-linguaggio possa trovare occasioni collettive di confronto e di mediazione per tradursi quindi in azione concertata e finalizzata di cittadinanza.

Parte I

PREMESSE

UN MONDO COMPLESSO

Per comprendere le caratteristiche fondamentali della società odierna, occorre almeno ripercorrere le fasi dello sviluppo dei paesi industrializzati a chiusura della fase del boom economico. E' a partire dalla crisi degli anni Settanta infatti che si delineano le tendenze economiche e di organizzazione della società che ancora oggi, in modo più radicale, caratterizzano il mondo.

Agli inizi degli anni Settanta si conclude il lungo periodo espansivo che aveva caratterizzato l'economia dal dopoguerra. Si ferma la crescita economica che aveva consentito un miglioramento generalizzato delle condizioni di vita. Il mondo industrializzato precipita in una nuova crisi economica. La crisi favorisce l'imporsi di un modello economico e culturale di stampo neoliberista che veicola un'affermazione più decisa del libero mercato e una drastica riduzione dell'intervento dello Stato nell'economia e nella redistribuzione del reddito. Secondo le teorie che sostengono questa direzione, il libero mercato, sciolto dai lacci del controllo statale, si sarebbe autoregolato, riuscendo a garantire sia l'efficienza produttiva necessaria alla ripresa economica, sia il mantenimento e la progressiva diffusione del benessere per vastissimi strati della popolazione.

Un approccio all'economia così radicalmente improntato al *laissez faire* di fatto non ebbe luogo dopo la crisi degli anni Settanta né lo ha ora, nella crisi economica di inizio del XXI secolo, ma le conseguenze del tracollo economico e di una politica maggiormente orientata al liberismo furono e continuano ad essere comunque pesanti: lo sviluppo economico rallenta, il divario fra il Nord e il Sud del mondo si allarga tragicamente, interi settori produttivi scompaiono, la spesa sociale si contrae pesantemente, la disoccupazione cresce in modo incontrollato e le possibilità per le giovani generazioni di trovare lavoro diminuiscono drasticamente.

In questa situazione, ridurre i costi di produzione è uno dei principali obiettivi dell'imprenditoria e della politica economica da quel periodo in avanti: si avvia un pesante decentramento produttivo, dislocando le attività che richiedono poca tecnologia in paesi meno sviluppati o decisamente poveri dove la manodopera e le materie prime hanno costi più bassi e dove si possono aprire nuovi mercati per la vendita delle produzioni ormai sovrabbondanti per i mercati nazionali.

Nascono così nuovi poli industriali in Asia e in America Latina e invece si deindustrializzarono i Paesi occidentali. Questi ultimi, che fino a pochi anni prima

avevano basato la loro potenza sulla solidità dell'industria, ora puntano sui servizi, sul controllo dei sistemi informativi, sulla gestione della finanza.

Questo processo di terziarizzazione provoca una pesante contrazione nella necessità di manodopera operaia e la considerevole dilatazione del settore dei servizi e quindi del ceto medio.

L'organizzazione del lavoro si trasforma radicalmente, il modello fordista, basato sull'espansione progressiva e illimitata di un mercato su cui scaricare prodotti a basso costo destinati alla massa dei consumatori, entra in crisi. Lo sostituisce il modello toyotista, basato sulla rilevazione costante delle esigenze del mercato a cui la produzione deve far fronte con la massima sostituzione possibile del lavoro umano, con quello tecnologicamente avanzato e con la massima flessibilità dell'organizzazione del lavoro.

Tutto ciò sul fronte delle risorse umane significa minori garanzie nel mantenimento del posto di lavoro e comporta la necessità, quasi sempre disattesa, di una formazione continua del lavoratore per far fronte alle prevedibili numerose riconversioni professionali necessarie durante la vita lavorativa. In ogni caso, la disoccupazione aumenta e diventa un elemento strutturale delle economie sviluppate.

Intanto la rivoluzione informatica da una parte consente di automatizzare la produzione intensificandola, dall'altra rende possibile la circolazione del denaro e delle informazioni a livello planetario, consentendo la dislocazione della produzione rispetto alla proprietà dell'impresa: si produce ricchezza in un luogo diverso rispetto a dove si producono i beni.

La globalizzazione abbatte le frontiere nazionali, si sviluppano le multinazionali, il mercato valutario internazionale e i sistemi di comunicazione mondiali; ma allo stesso tempo si sviluppano, è il caso dell'Italia, le piccole e medie imprese altamente specializzate e ben integrate nel mercato mondiale.

Il *welfare state*, legato alla protezione dei mercati interni, entra in crisi di fronte alla dimensione globale dell'economia. Si modificano anche i consumi di massa: alla diffusione dei beni di consumo durevoli si affianca e poi si dilata enormemente il consumo di beni come il turismo, lo sport, l'elettronica, l'informatica.

A livello sociale la situazione è disomogenea: anche nei paesi più industrializzati e opulenti si creano notevoli sacche di povertà (determinate principalmente dalla disoccupazione, dall'insufficiente ammontare del reddito o degli ammortizzatori sociali) che vanno ad aggiungersi a quelle storiche di marginalità e a quelle nuove degli immigrati che la crisi del cosiddetto Terzo mondo spinge nei paesi più ricchi.

Quest'ultimo fenomeno, che si verifica in una situazione di aumento della disoccupazione e quindi di competizione su un mercato del lavoro sempre più selettivo, pone in modo drammatico il problema della convivenza e della integrazione delle culture.

Il *secolo breve* dunque si chiude su uno scenario radicalmente mutato rispetto al panorama di inizio secolo. Rimangono aperti, secondo Hobsbawm, problemi per cui ancora non si sono sviluppate ipotesi di gestione complessiva.

Il primo riguarda la possibilità di una nuova guerra globale. Una terza guerra mondiale tradizionalmente intesa non sembra più possibile ma "la democratizzazione o privatizzazione dei mezzi di distruzione [...] ha cambiato dovunque nel mondo la probabilità che avvengano episodi di violenza rovinosa. E' ormai possibile per gruppi abbastanza piccoli, che si oppongono all'ordine esistente per ragioni politiche o per altri motivi, portare dovunque lo sconvolgimento e la distruzione [...]"¹⁵.

Contrastare questi gruppi ha un costo notevolmente alto se si considera il fatto che i Paesi ricchi e tecnologicamente avanzati possono facilmente vincere sui Paesi poveri del Sud, ma non sono poi in grado di controllarne i territori se non a fronte di un dispendio elevatissimo di risorse.

Il secondo riguarda il declino delle ideologie. Le due ideologie più importanti del Secolo breve falliscono la prova dei fatti. L'implosione dell'URSS segna il fallimento del comunismo sovietico, basato su un'economia a totale controllo statale. Ma fallisce anche l'idea liberista che avrebbe dovuto assicurare il massimo di beni e servizi insieme al massimo di felicità.

"Più grave del tracollo ormai chiaro dei due poli estremi è il disorientamento di quelli che potremmo definire programmi e politiche intermedie o miste, che hanno guidato i più impressionanti miracoli economici del secolo.

Questi programmi avevano combinato con spirito pragmatico l'interesse pubblico e quello privato, il mercato e la pianificazione, lo stato e il profitto imprenditoriale, a seconda dell'occasione e dell'ideologia locale. [...] La forza di quei programmi non consisteva nella loro coerenza intellettuale, bensì nel successo pratico. Il problema è invece stato causato dallo sgretolarsi del successo pratico. I Decenni di crisi hanno dimostrato i limiti delle varie politiche dell'Età dell'oro, ma senza produrre, fino a ora, alternative convincenti"¹⁶.

¹⁵ Eric J. Hobsbawm, *Il Secolo breve 1914 / 1991*, Bergamo, Biblioteca Universale Rizzoli, 2006, p.647.

¹⁶ Ivi, p. 652.

Nel Nord del mondo, alla perdita di importanza delle ideologie si affianca il declino delle religioni. Non è così però nel mondo detto Terzo dove “l’attrattiva di una religione politicizzata è diventata ancor più forte, perché le vecchie religioni sono, quasi per definizione, nemiche della civiltà occidentale, responsabile dello sconvolgimento delle società tradizionali, nonché dei paesi ricchi e atei, che sempre più appaiono come gli sfruttatori dei paesi poveri”¹⁷.

Su questo terreno incerto, nascono nuove forze politiche che nel nuovo Millennio devono affrontare problemi di carattere planetario; fra questi i più urgenti sono quello demografico, quello ecologico, la crisi economica e il crescente divario fra i paesi poveri e i paesi ricchi.

L’andamento demografico, già stabilizzato nei paesi ricchi e sviluppati, dovrebbe vedere un declino e poi un assestamento attorno al 2050¹⁸ anche nei paesi del Sud, così da fermarsi attorno ai 10 miliardi. In ogni caso, “circondati dai paesi poveri con vasti eserciti di giovani che reclamano lavori modesti nei paesi sviluppati, sufficienti però ad arricchire una persona per il livello di vita di El Salvador o del Marocco, i paesi ricchi con una popolazione sempre più vecchia e con pochi bambini devono scegliere fra consentire un’immigrazione massiccia (che determina grossi problemi politici all’interno), barricarsi contro gli immigranti di cui hanno bisogno per alcune attività (una scelta che a lungo termine potrebbe rivelarsi impraticabile) o trovare qualche altra soluzione. La più probabile è quella di consentire un’immigrazione temporanea e condizionata, che non dà agli stranieri i diritti politici e sociali di cittadinanza, cioè di creare società essenzialmente non egualitarie”¹⁹.

Il problema ecologico esige una soluzione globale di tipo politico e sociale che preveda un “equilibrio fra l’umanità, le risorse (rinnovabili) che essa consuma e gli effetti delle attività umane sull’ambiente. [...] Una cosa però è innegabile. Tale equilibrio sarebbe incompatibile con un’economia mondiale basata sul perseguimento illimitato del profitto da parte di imprese economiche dedite, per definizione, a questo solo obiettivo e alla competizione reciproca in un libero mercato mondiale”²⁰.

La crisi economica precipita nella povertà classi sociali un tempo in grado di vivere dignitosamente e accresce il divario di ricchezza fra i paesi ricchi e quelli poveri. La tendenza a sostituire il lavoro umano nella produzione di beni e servizi con tecnologia

¹⁷ Ivi, p.654.

¹⁸ Si veda in proposito *The State of World Population* New York, UNFPA, 2011.

¹⁹ Eric J. Hobsbawm, *Il Secolo breve 1914 / 1991*, cit., p. 656.

²⁰ Ivi, p.658.

avanzata; la delocalizzazione della produzione e la sua dimensione mondiale; la crisi finanziaria dovuta alla speculazione fuori controllo scaricano le conseguenze di una situazione di gravità eccezionale sulla popolazione meno protetta. “L’economia mondiale è un motore sempre più potente e incontrollato. Ci chiediamo se sia possibile sottoporla a controllo e, in caso affermativo, da parte di chi” ²¹.

Per affrontare questi problemi che si presentano a dimensione planetaria, un’economia di libero mercato senza alcun controllo statale non è un modello adeguato perché finalizzato più al profitto che al benessere delle persone. Compito dello Stato oggi e in futuro sarà quello di riequilibrare le ingiustizie sociali e ridistribuire il reddito prodotto, soprattutto se la tendenza all’informatizzazione e all’automazione della produzione condurrà al punto in cui il reddito mondiale sarà prodotto da una minoranza di lavoratori. “La distribuzione sociale e non la crescita dominerà la politica del nuovo millennio” ²².

Samuel P. Huntington offre un’analisi della situazione mondiale tra il XX e il XXI secolo in cui centrale risulta essere la tesi che dopo la Guerra fredda non siano più le ideologie l’elemento di coesione fra i popoli, ma le identità culturali. “... per tutti i popoli intenti a ricercare un’identità e a reinventarsi un vincolo d’appartenenza etnica, l’individuazione di un nemico costituisce un elemento essenziale, e i focolai di inimicizia potenzialmente più pericolosi scoppiano sempre lungo le linee di faglia tra le principali civiltà del mondo” ²³.

E’ infatti fallito il tentativo di occidentalizzare i paesi in via di sviluppo e ancor di più quello di creare una civiltà universale improntata ai valori e agli ideali dell’Occidente. La potenza economica delle civiltà asiatiche si è imposta al mondo, il fermento dei paesi islamici scuote il mondo arabo ed entrambi riaffermano con forza la propria cultura; “... emerge un ordine mondiale fondato sul concetto di *civiltà*: le società culturalmente affini tendono a cooperare tra loro; i tentativi di alcune società di passare a un’altra civiltà falliscono; i vari paesi si raccolgono intorno agli stati guida della propria civiltà [...]. Nel mondo post-Guerra fredda, le principali distinzioni fra i vari popoli non sono di carattere ideologico, politico o economico, bensì culturale. Popoli e nazioni tentano di rispondere alla più basilare delle domande che un essere umano possa porsi: chi siamo? E lo fanno nel modo tradizionale in cui l’essere umano ha sempre risposto:

²¹ Ivi, p.660.

²² Ivi, p.666.

²³ Samuel P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Milano, Garzanti, 1997, p.14

facendo riferimento alle cose che per lui hanno maggior significato. L'uomo si autodefinisce in termini di progenie, religione, lingua, storia, valori, costumi e istituzioni. Si identifica con gruppi culturali: tribù, gruppi etnici, comunità religiose, nazione e, al livello più ampio, civiltà. L'uomo utilizza la politica non solo per salvaguardare i propri interessi ma anche per definire la propria identità. Sappiamo chi siamo solo quando sappiamo chi non siamo e spesso solo quando sappiamo contro chi siamo”²⁴.

Huntington, in contrapposizione a Hobsbawm, sostituisce al paradigma economico - ideologico il paradigma etnico – culturale; gli Stati nazionali protagonisti della Storia fino al 1989 si aggregano in grandi civiltà (Occidentale, Latino americana, Africana, Islamica, Sinica, Indù, Ortodossa, Buddista, Giapponese) e si confrontano sulla scena mondiale.

“In questo nuovo mondo i conflitti più profondi, laceranti e pericolosi non saranno quelli tra classi sociali, tra ricchi e poveri o tra altri gruppi caratterizzati in senso economico, bensì tra gruppi appartenenti ad entità culturali diverse”²⁵.

Il declino dell'Occidente, secondo Huntington, sarà lungo e vedrà fasi di rallentamento e stabilizzazione a cui seguiranno fasi di accelerazione. Per gran parte del XXI secolo la civiltà occidentale rimarrà predominante, ma via via che il mondo la percepirà meno potente, si affermeranno le culture indigene che potranno guardare ai propri valori per costruire un modello di sviluppo senza più emulare l'Occidente. A tutt'oggi questa tendenza prosegue, paradossalmente favorita dalla adozione del modello istituzionale democratico che, attraverso libere elezioni, porta al governo leader dichiaratamente antioccidentali.

Il tentativo occidentale, in particolare americano, di esportare i propri valori come la democrazia, il libero mercato, lo stato di diritto, il governo istituzionale, mascherando i propri interessi sotto il concetto di universalismo, è fortemente contrastato dalle culture non occidentali che vedono in questi tentativi una nuova forma di imperialismo il cui principale scopo è quello di garantire gli interessi economici dell'Occidente, anche tramite il lavoro di organismi come il Fondo Monetario Internazionale. Questo pone il problema di quale sia il soggetto legittimato a prendere decisioni transnazionali e del suo rapporto con una cittadinanza che non lo ha democraticamente eletto ma che ne subisce le decisioni.

“I non occidentali, inoltre, non esitano a puntare l'indice sul divario esistente tra i principi propugnati dall'Occidente e i suoi comportamenti pratici: ipocrisia, politica dei

²⁴ Ivi, p.14-16.

²⁵ Ivi, p.17.

due pesi e due misure e dei distinguo sono il prezzo da pagare alle pretese universalistiche”²⁶.

Secondo Huntington non può essere l'assimilazione di popoli e culture ai valori dell'Occidente la via da percorrere per stabilire un equilibrio mondiale; l'unica condizione perché nel XXI secolo si possa pensare alla possibilità di una convivenza pacifica di civiltà diverse è quella di mettere a fuoco il nocciolo di valori comuni a queste civiltà rifiutando decisamente l'universalismo, accettando la diversità e ricercando le comunanze su cui costruire le condizioni per una pacifica convivenza in un mondo pluricentrico.

“Nell'epoca che ci apprestiamo a vivere, gli scontri di civiltà rappresentano la più grave minaccia alla pace mondiale, e un ordine internazionale basato sulle civiltà è la migliore protezione dal pericolo di una guerra mondiale”²⁷.

²⁶ Ivi, p. 266-267.

²⁷ Ivi, p. 479.

UN APPROCCIO GLOBALE

Il processo che rende l'economia un tutto interdipendente porta con sé lo sviluppo della mondializzazione della cultura, di cui si evidenziano due aspetti distinti: da una parte la cultura mondiale è una cultura che tende ad annullare le peculiarità e le differenze, rendendosi omogenea in qualsiasi parte del mondo, ma dall'altra è una cultura che rende possibile l'incontro con la diversità e offre la possibilità di nuove sintesi, in una sorta di continuo *meticcio culturale* ²⁸. E' una cultura che deve necessariamente nutrirsi di pensiero complesso, un pensiero non isolante ed astratto, ma che mette in relazione, un pensiero che nella sintesi mantiene la ricchezza delle differenze, che in ultima analisi iscrive "la comunità di destino dell'umanità, che è lo specifico dell'era planetaria, [...] nella comunità di destino terrestre" ²⁹.

I problemi che oggi si affermano a dimensione planetaria: le ricorrenti crisi economiche mondiali, la mercificazione di beni comuni, la crescita demografica, la crisi ecologica, sono problemi che richiederebbero un approccio globale e largamente condiviso. Invece, il bisogno dei popoli di riaffermare le proprie radici, molto spesso contrapponendo la propria identità a quella di altri, fa emergere la pericolosa tendenza *uno Stato per ogni etnia*, favorita dalla crisi che gli Stati nazionali stanno vivendo. In questo ripiegarsi dei popoli su ciò che specificamente li contraddistingue, li caratterizza, li differenzia dagli altri e quindi in questo ripiegarsi sulle proprie radici, tradizioni, abitudini, diventa difficile pensare a vaste confederazioni che possano affrontare le minacce che incombono sul pianeta e sull'umanità.

Sembra che il frantumarsi dell'illusione che il progresso continuo sia possibile e con esso lo sia il benessere dell'umanità (finora di una piccola parte dell'umanità: quel 20% che consuma l'80% di risorse mondiali!) renda l'uomo incapace di pensare un modello diverso di futuro.

"La crisi del futuro determina un gigantesco riflusso verso il passato e questo riflusso è tanto più intenso quanto più il presente è miserevole, angoscioso, infelice ... Ne deriva un formidabile e multiforme movimento di ritorno alle radici e ai fondamenti etnici, nazionali, religiosi, perduti o dimenticati, da cui sorgono i diversi fondamentalismi [...] si assiste a un *terribile testacoda fra passato e futuro*" ³⁰.

²⁸ Edgar Morin, Anne B. Kern, *Terra-Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1994.

²⁹ Ivi, pag. 56.

³⁰ Ivi, pag. 74.

La possibile via d'uscita non è l'eliminazione degli Stati nazionali, ma neppure la loro continua proliferazione. Morin lancia un appello a *federare la Terra*³¹ unendo gli Stati in associazioni più vaste fino appunto a comprendere l'intero pianeta.

D'altra parte la globalizzazione ha reso ancora più evidenti le disuguaglianze: lo squilibrio fra paesi ricchi e paesi poveri, la disparità di opportunità fra classi sociali diverse, le differenze di sviluppo che condannano ampie zone del mondo alla povertà assoluta.

Così da una parte il gruppo di appartenenza diventa rifugio dal senso di incertezza e instabilità prodotto dai cambiamenti del mondo e dall'altra più forte si fa il contrasto fra il proprio gruppo e gli altri.

Occorre allora ripensare l'idea di sviluppo, abbandonando l'idea che solo le società industriali possano accedere al benessere e garantiscano la felicità perché è la crescita economica a garantire lo sviluppo sociale, psichico, morale.

“L'idea di sviluppo è stata ed è cieca dinanzi alle ricchezze culturali delle società arcaiche o tradizionali, che sono state viste solo attraverso occhiali economicisti e quantitativi. In queste culture ha scorto soltanto idee false, ignoranza, superstizioni, senza immaginare che contenevano profonde intuizioni, saperi accumulati nel corso dei millenni, saggezze di vita e valori etici che in noi erano ormai atrofizzati”³².

“La nozione di sviluppo deve diventare multidimensionale [...] deve rompere con la concezione del progresso come certezza storica per farne una possibilità incerta [...] nessuno sviluppo è acquisito per sempre”³³.

Nella stessa direzione si vedano gli studi postcoloniali che rifiutano di identificare il concetto di modernità e di sviluppo con una progressione storica costruita sullo standard europeo e tesa a giustificare e assolutizzare il modello di sviluppo capitalistico. Il tempo lineare e progressivo si presenta come neutro, ma in realtà segna la differenza fra lo sviluppo economico, le forme delle istituzioni e i modi di fare politica dell'Occidente e del resto del mondo. Questo principio, che dà un ordine agli avvenimenti piegandoli alla logica dello sviluppo occidentale, nega la pluralità di modelli di sviluppo e di organizzazione che esistono contemporaneamente e legittimamente nel mondo e afferma invece una linea evolutiva dal primitivo al moderno, dove primitive sono le civiltà arcaiche, subalterne, povere, e moderne le società occidentali e quelle che si conformano ad esse. Viene negata in questo modo non solo ogni differenza e ogni possibilità di diverso sviluppo, ma anche la possibilità di

³¹ Edgar Morin, Anne B. Kern, *Terra-Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1994, pag. 117.

³² Ivi, pag. 76.

³³ Ivi, pagg. 102.

una trama narrativa che sia pluralistica e in cui civiltà e popoli diversi possano riconoscersi ³⁴.

Da tempo però anche nelle società cosiddette avanzate vi è la consapevolezza che il modello di crescita economica basato sullo straordinario progresso tecnologico e sulla competizione internazionale non ha funzionato e non funziona perché crea disuguaglianze ed ha elevati costi umani ed ecologici. Comincia così ad affermarsi l'idea del bisogno di coniugare crescita economica e sviluppo umano. Occorre ripensare radicalmente anche l'organizzazione delle società e finalizzare lo sviluppo al benessere dell'intera umanità, ampliando le possibilità per tutti non solo di accedere a un discreto livello di benessere, ma anche di curare la propria salute, di istruirsi, di partecipare alla vita pubblica, di affermare la propria e altrui dignità, di esprimere il proprio senso estetico e la propria spiritualità.

Per fare questo è necessario utilizzare le enormi potenzialità della tecnica mettendole al servizio del benessere collettivo piuttosto che del profitto di pochi; occorre preservare le diversità culturali e insieme creare una cultura comune a tutti; occorre spezzare il circolo vizioso fra produzione e coazione al consumo. Occorre insomma che lo sviluppo economico sia orientato da principi etici.

Per realizzare questo cambiamento epocale, indispensabile per la sopravvivenza del pianeta e dell'uomo, è necessaria un'*antropolitica*, una politica dell'uomo che offra del futuro una visione sufficientemente ampia da comprendere nello stesso orizzonte il destino dell'uomo e quello del pianeta, che sappia piegare lo sviluppo economico e l'uso della tecnologia ad imperativi etici ed ai fini dell'umanità, che sappia proporre una visione globale, un'*etica dello sviluppo*, che non escluda la valorizzazione del locale, ma la esalti nel globale. Occorre insomma "una politica della responsabilità planetaria" ³⁵.

La forma politica conosciuta e sperimentata come più adatta a favorire l'assunzione collettiva di responsabilità è la democrazia, una democrazia oggi in pericolo perché, delegando un sempre maggior numero di problemi ai tecnici e agli esperti, sottrae spazio alla discussione e alla decisione politica, creando un solco fra coloro che possiedono le conoscenze per capire e partecipare alle decisioni e coloro che le subiscono soltanto.

Imprescindibile allora diventa la costruzione di una *democrazia cognitiva* in cui l'uguaglianza di opportunità formative garantisca a tutti l'acquisizione di quel nucleo di competenze chiave indispensabili per comprendere e vivere attivamente i diritti e i

³⁴ D.Chakrabarty, *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma, 2004.

³⁵ Edgar Morin, Anne B. Kern, *Terra-Patria*, cit., pag. 145.

doveri di cittadinanza in un nuovo cosmopolitismo in cui l'uomo si senta e viva come cittadino del mondo.

Per arrivare a tanto è necessaria una riforma del pensiero che concepisca il progresso della conoscenza non solo come astrazione, isolamento e iperspecializzazione che consentono l'approfondimento del problema, ma anche come ritorno al contesto per ristabilire i legami e offrire una visione globale dei fenomeni. E' necessario dunque orientarsi verso la transdisciplinarietà, verso una razionalità che indaga nel suo complesso un mondo che esiste anche senza che l'uomo lo scandagli, verso una scienza che non sia una dimostrazione deterministica il cui linguaggio è accessibile solo agli eletti, ma diventi argomentazione di idee aperta, con opportuna formazione, a tutti. Secondo Morin un *pensiero del contesto*, un *pensiero del complesso*, appunto.

QUALE EDUCAZIONE PER QUESTO OBIETTIVO

Sintetizzando, il passaggio dal XX al XXI secolo mette in evidenza un cambiamento di scenario:

- Economico: le crisi ricorrenti, la mondializzazione dei mercati, la competizione con Paesi industrialmente più giovani ma con tassi di crescita elevati, l'affermarsi del potere della finanza, anche come speculazione, la delocalizzazione della produzione, cambiano in modo irreversibile il modello di organizzazione del lavoro, rendendo la flessibilità e la disoccupazione elementi strutturali. Si fa ancora più profondo il divario fra paesi ricchi e paesi poveri e, nei paesi industrializzati, fra ricchi che diventano sempre più ricchi e poveri che aumentano di numero.
- Tecnologico: la rivoluzione informatica provoca rapidi cambiamenti nella produzione, il più importante dei quali è la progressiva sostituzione del lavoro umano con il lavoro automatizzato. L'economia si smaterializza, prevale il settore terziario dei servizi. Possedere e diffondere l'informazione diventa fondamentale per non essere estromesso dal mercato.
- Ecologico: l'idea di progresso continuo e potenzialmente infinito che caratterizza soprattutto gli anni del boom economico giustifica lo sfruttamento intensivo delle risorse non rinnovabili del pianeta e produce un livello di inquinamento pericoloso per la sopravvivenza della stessa umanità.
- Demografico: la popolazione mondiale aumenta ad un ritmo vertiginoso, ma nei paesi industrializzati si assiste a un decremento delle nascite da cui conseguono un invecchiamento della popolazione e profondi cambiamenti nella struttura della famiglia.
- Politico – culturale: declinano le ideologie forti che avevano caratterizzato il XX secolo ma non vengono ancora sostituite da una visione di insieme che assuma i punti di arrivo e le problematiche emerse per definire il successivo sviluppo economico al servizio dell'imperativo etico del benessere dell'intera umanità che potrebbe essere facilitato dalla scelta di un'*economia della sobrietà*. Si assiste ad un riflusso dei popoli verso le proprie radici storiche, religiose, culturali. Si afferma la tendenza *un popolo uno Stato* in contraddizione con la necessità di *federare la Terra* per assumere i problemi a carattere planetario che si presentano ora con un'urgenza non più rinviabile.
- Sociale: perde consistenza e potere di contrattazione la classe operaia. Si approfondisce il divario fra ricchi e poveri e si creano nuove forme di povertà.

La terziarizzazione trasforma la società della produzione in *società della conoscenza e dell'accesso*³⁶: diventa indispensabile possedere le conoscenze riferite ad un singolo settore, solide competenze trasversali che consentano di continuare ad imparare per tutta la vita e buone attitudini sociali.

Questo cambiamento di scenario impone un approccio nuovo e globale:

- un approccio basato sulla individuazione dei valori comuni alle diverse culture e ai diversi popoli su cui poter basare i principi della pacifica convivenza nel mondo;
- un approccio basato sul *meticcio culturale* che fonda gli elementi più vitali del locale in nuove sintesi, mantenendone la ricchezza;
- un pensiero della complessità, in grado di isolare i problemi per poterli studiare, ma nel contempo in grado di considerare i legami e le relazioni col contesto generale;
- la costruzione di una *democrazia cognitiva* che sottragga terreno al dominio degli esperti e dei tecnici e riporti i problemi più urgenti per l'umanità alla discussione pubblica, perché tutti, adeguatamente formati, possano partecipare alla decisione politica.

Occorre dunque non solo una riforma del pensiero ma anche pensare al compito dell'educazione nella formazione dei giovani e degli adulti per tutto il corso della vita.

Secondo il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo³⁷, quattro sono i pilastri su cui fondare l'educazione.

1. IMPARARE A CONOSCERE, cioè acquisire e mantenere gli strumenti per l'accesso alla conoscenza.

In un mondo in cui le notizie si susseguono rapidissime e i media aprono sconfinata possibilità di informazione, imparare a conoscere significa imparare a imparare, a selezionare l'informazione, a cogliere l'essenziale tralasciando il superfluo. Alla conoscenza sono indispensabili anche la concentrazione, la memoria, la riflessione, che richiedono di contrastare la velocità per poter indugiare sui dati, organizzarli, scoprire i loro nessi, rapportarli ai valori personali. Non è con l'accumulo di nozioni che la scuola può raggiungere questo obiettivo, ma supportando il processo di costruzione di una rete di

³⁶ J.Rifkin, *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano, 2009.

³⁷ Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*, Roma, Armando Editore, 1997, pag. 18- 19.

conoscenze. L'apprendimento è inteso qui come costruzione del significato finalizzato all'acquisizione di una competenza esperta.

2. IMPARARE A FARE, cioè tradurre in competenze le conoscenze acquisite. La trasformazione del mercato del lavoro, l'imporsi del settore dei servizi, la progressiva immaterialità che va acquisendo il lavoro, rendono insufficiente l'acquisizione di abilità professionali e spostano l'accento sulle competenze personali, di cui fanno parte l'abilità di comunicare, la propensione a lavorare in gruppo, la disponibilità a lavorare in contesti internazionali, la capacità di risolvere i conflitti, l'abilità nel problem solving, oltre che, naturalmente, le abilità tecniche specifiche del lavoro richiesto.

In questo ambito è interessante l'idea di *apprendistato cognitivo* che mutua dall'apprendistato professionale l'idea che l'apprendimento può essere facilitato da strategie di *modeling* (seguendo il modello di una competenza esperta) e di *scaffolding* (con un sostegno che progressivamente diminuisce all'aumentare della padronanza dell'allievo nella competenza richiesta). Nel costruire un buon ambiente di apprendimento, allora, l'insegnante predispone l'attività didattica in modo da portare alla luce i nodi concettuali e le relazioni delle discipline, evidenzia i percorsi nascosti del ragionamento per farne oggetto di riflessione, pensa a voce alta per evidenziare i passaggi utili alla costruzione della conoscenza.

Così si creano competenze: da una parte la conoscenza rimane legata al contesto, dall'altra perde i suoi tratti più contestuali per poter essere utilizzata in situazioni diverse. Lo studente, si dice, è in grado di generalizzare e di trasferire le conoscenze utilizzando un processo di trasferimento analogico. Ha acquisito una competenza.

3. IMPARARE A VIVERE INSIEME, IMPARARE A VIVERE CON GLI ALTRI, cioè finalizzare l'educazione alla risoluzione pacifica dei conflitti e all'individuazione di obiettivi comuni attorno a cui lavorare. Per fare ciò è necessario favorire la conoscenza di culture diverse, ma è anche indispensabile predisporre un percorso di sviluppo dell'intelligenza emotiva che fin dall'infanzia insegni ai bambini a riconoscere e nominare le proprie emozioni, perché le rivedano negli altri e sviluppino un senso di empatia e di collaborazione. Accogliere l'elemento del conflitto e imparare a viverlo non come fattore di disturbo ma come occasione per trovare un nuovo equilibrio nella relazione con l'altro, è un tirocinio a cui la scuola non può più sottrarsi.

La scuola concorre a sviluppare e ad affermare comportamenti prosociali. Le competenze sociali in passato venivano acquisite collateralmente all'ingresso a

scuola, in una comunità di appartenenza più ristretta e più socializzante, ma anche una comunità di piccole dimensioni e caratterizzata da una scarsissima mobilità dei suoi membri e quindi portata a puntare più sul conformismo che sull'apertura di nuove possibilità. Oggi si è creata un'altra situazione estrema: travolti dalle infinite possibilità di comunicazione, spesso i ragazzi trascurano la ricerca di reali occasioni di relazione, col risultato di un pericoloso prevalere della solitudine, perché comunicare tramite i *social network* non è relazionarsi, né intessere rapporti ed amicizie, che hanno bisogno per nascere di una messa in gioco del corpo, della personalità e chiedono compromessi, sacrifici del proprio narcisismo a favore di una mediazione coi bisogni e i desideri dell'altro.

Compito della scuola è allora promuovere forme di relazione positiva, sviluppare i prerequisiti perché questo avvenga, suscitane l'interesse, creare occasioni, in un contesto che è già di gruppo e quindi necessariamente di relazione. Sta al docente rifiutare una modalità univoca e gerarchica di mettere in campo le relazioni e favorire invece una modalità di interazione collaborativa fra i pari.

Occorre allora organizzare a scuola, in un ambiente protetto ma microcosmo della realtà, un ambiente dove sia possibile sperimentare forme di relazione coi pari e con gli adulti le più varie possibili, per selezionarne quelle più positive, efficaci, durevoli, gratificanti.

Condizione perché questo avvenga è che anche il lavoro in classe sia organizzato in modo partecipato, prediliga un apprendimento di tipo cooperativo che costruisce interdipendenza positiva, interazione costruttiva ed educa all'assunzione di responsabilità individuale e di gruppo³⁸. Se la scuola persegue abilità sociali con la stessa determinazione con cui persegue quelle cognitive, se preferisce modalità attive di apprendimento, gli studenti possono sperimentare la responsabilità in capo ad ognuno per la realizzazione e il successo di un lavoro collettivo ma anche la solidarietà e l'empatia in situazioni di difficoltà e di insuccesso.

Contribuisce al raggiungimento di questo obiettivo anche lo stile degli insegnanti, uno stile aperto, curioso verso la novità, disponibile alla collaborazione con gli altri, uno stile che incentivi la critica e ne faccia occasione di discussione.

³⁸ Si veda in merito l'ampia letteratura dedicata all'apprendimento cooperativo, in particolare di David W. Johnson, Roger T. Johnson e Edythe J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996 e Mario Comoglio *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma, 2000.

4. IMPARARE A ESSERE, cioè favorire un'educazione che miri non solo allo sviluppo globale ma anche alla formazione di un buon senso critico che permetta all'individuo di assumere in autonomia le decisioni che la vita richiede. A questo fine occorre che ognuno posseda le coordinate per capire il mondo, conosca i sistemi di valori fra cui potrà fare le sue scelte, sappia orientarsi nella complessità e assuma decisioni dopo valutazioni informate per agire secondo i propri principi e coerentemente con la propria personalità. Sarà necessario quindi contrastare l'uniformità e l'omogeneizzazione imposta dai media e dalla pubblicità e favorire l'originalità, la creatività, l'iniziativa personale.

Dunque le competenze da sviluppare perché l'uomo possa guardare il mondo con occhi nuovi e progettare un nuovo futuro, convergono nella costruzione di una *testa ben fatta*³⁹ che sappia pensare in modo libero, che rifugga la iperspecializzazione a favore di un pensiero inglobante, transdisciplinare, complesso, in grado di vedere correlati i problemi e di studiarne possibili soluzioni globali nell'ottica di un benessere collettivo degli uomini e dell'ambiente.

A questo fine occorre pensare la cultura scientifica, con le sue enormi potenzialità di progresso, anche tecnico, inserita nell'orizzonte di senso della cultura umanistica. Non è un umanesimo antropocentrico, ma un umanesimo centrato sulla solidarietà fra gli uomini e sullo stretto legame con la natura.

La filosofia intesa come attitudine al pensiero critico, ad interrogarsi attraverso l'uso di una razionalità critica e all'esercizio del dubbio potrebbe allora dare un contributo determinante.

Il cambiamento è radicale: non si tratta di imparare cose diverse o con metodi diversi, si tratta invece di imparare a organizzare diversamente la conoscenza, attivando operazioni di interconnessione e di separazione che conducano a una ricostruzione del fenomeno finalizzata ad una comprensione globale.

D'accordo col costruttivismo, conoscere è costruire un significato a partire da percezioni e informazioni che la mente non recepisce e accumula, ma invece processa, utilizzando tutto quello che già sa per analizzare gli indizi e trasformarli in informazioni significative, in un processo di assimilazione nella rete di conoscenze preesistente con adattamento dopo un conflitto cognitivo e con ristrutturazione della rete cognitiva.

³⁹ Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

In questo senso comprendere può solo essere *cum-prendere*, organizzazione per la conservazione delle conoscenze nella memoria a lungo termine attraverso la strutturazione in *frames*, cornici statiche, e in *scripts*, copioni dinamici, degli stimoli e delle informazioni. Gli oggetti e le azioni contingenti vengono così decontestualizzati e diventano concetti. Questi ultimi possono essere graficamente rappresentati in una rete che esplicita i loro legami e la loro struttura di sovraordinazione attraverso le mappe concettuali ⁴⁰.

Alla base di questo modo di concepire la conoscenza come attività della mente che organizza l'esperienza vi sono evidentemente la riflessione filosofica dell'empirismo inglese, di Vico e dello stesso Kant.

Al superamento di una visione meccanica dell'apprendimento contribuisce la nozione di *apprendimento significativo* di Ausubel, che comporta le operazioni di ristrutturazione e accomodamento della rete di conoscenze per l'assimilazione di un nuovo elemento.

In questo modo di concepire la conoscenza, i modelli mentali (*frame* e *script*) e le mappe concettuali sono anche uno strumento per esplicitare il pensiero, rifletterci, negoziarlo, metterlo in discussione, agire su di esso, dividerlo.

Morin definisce così *sette saperi necessari alla educazione del futuro*. Fra essi:

- la consapevolezza della possibilità dell'errore nella conoscenza, individuabile con l'esercizio della razionalità che sottopone la conoscenza ai controlli incrociati dell'ambiente, della cultura, degli altri. Facendo attenzione che la razionalità non degeneri in razionalizzazione. "La vera razionalità, aperta per natura, dialoga con un reale che le resiste. Fa incessantemente la spola fra istanza logica e istanza empirica; è il frutto del dibattito argomentato delle idee, e non già la proprietà di un sistema di idee" ⁴¹.
- la capacità di affrontare le incertezze perché l'idea di un futuro certo e progressivo è definitivamente tramontata.
- La capacità di comprensione, che supera la spiegazione ed è capacità di cogliere insieme, di tessere il significato.
- La capacità di accedere alle informazioni e di organizzarle in un contesto che metta in relazione il tutto e le parti.

E' solo la visione d'insieme del pensiero che ci mostra dove stiamo andando; se le informazioni non sono messe in relazione servono per un utilizzo tecnico, ma sfugge la

⁴⁰ Anna Carletti, Andrea Varani (a cura di), *Didattica costruttivista*, Erickson, Trento, 2005.

⁴¹ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, pag. 22.

visione della direzione, della motivazione del perseguimento di un certo tipo di sviluppo.

Questo naturalmente conduce al problema della condivisione delle scelte e delle modalità di assunzione delle decisioni in una società democratica.

“L’indebolimento di una percezione globale conduce all’indebolimento del senso della responsabilità, poiché ciascuno tende ad essere responsabile solo del proprio compito specializzato, così come all’indebolimento della solidarietà, poiché ciascuno percepisce solo il legame organico con la propria città e i propri concittadini. C’è un deficit democratico crescente dovuto all’appropriazione da parte degli esperti, degli specialisti, dei tecnici, di un numero crescente di problemi vitali. [...]. In tali condizioni il cittadino perde il diritto alla conoscenza. Ha il diritto di acquisire un sapere specializzato compiendo studi ad hoc, ma è spossessato in quanto cittadino di ogni punto di vista inglobante e pertinente. [...] Più la politica diventa tecnica, più la competenza democratica regredisce. [...] Quindi lo spossessamento del sapere, molto poco equilibrato dalla volgarizzazione mediatica, pone il problema storico ormai capitale della necessità di una democrazia cognitiva”⁴².

Un altro caposaldo imprescindibile dell’educazione è dunque l’apprendimento ad essere cittadini. Cittadini con appartenenze plurime, radicati nello Stato-nazione ma che vivano nello stesso tempo un’ identità mondiale, intesa come appartenenza all’unica specie umana e condivisione dello stesso destino planetario.

“Si è veramente cittadini [...] quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione (*affiliare*, da *filius*, figlio), sentimento patriottico che dovrebbe essere coltivato in modo concentrico in ogni singolo Stato, in Europa, sulla Terra”⁴³.

Dunque un’ altra necessità è quella di insegnare la democrazia. In tempi in cui la politica si frammenta in campi specialistici (togliendo al cittadino la possibilità di considerare il problema nella sua complessità), diventa quantificazione e sondaggio, si riduce ad amministrazione di problemi per la cui comprensione è necessaria una competenza tecnica, la scuola deve tornare ad essere una palestra di democrazia e restituire alla politica la potenza della parola e del discorso che, sola, può contrastare la violenza.

⁴² Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pagg. 11-12.

⁴³ Ivi, pag. 75

Parte II

**IL PARADIGMA DELLA
CITTADINANZA**

EVOLUZIONE DEL TERMINE “CITTADINANZA”.

La nascita del termine *cittadino* con una significazione simile all'attuale viene di solito fatta risalire alla polis greca e in particolare alla democrazia ateniese dove i cittadini erano parte dell'ecclesia e quindi decisori politici e al contempo godevano di diritti negati ai non cittadini e a categorie di soggetti deboli come le donne, gli schiavi, i nullatenenti.

In realtà, il termine *cittadino* esiste già nel tardo Neolitico ma designa semplicemente colui che abita in città senza riferirsi a particolari diritti che marcano la differenza, per esempio con l'abitante della campagna.

E' con lo sviluppo e l'affermazione di Roma che si assiste a un'evoluzione semantica del termine che prescinde dal luogo di residenza diventando un titolo che conferisce diritti politici e fiscali.

Segue un lungo periodo che va dal crollo dell'Impero romano fino all'anno Mille in cui il termine perde il suo significato originario di detentore di diritti. In questo periodo i diritti si possono far valere su base personale o etnica negoziandoli direttamente col potere.

Con la rinascita delle città e fino alla costituzione degli Stati nazionali, la cittadinanza si ridefinisce come accesso ai diritti politici, anche se differenziato in base alla classe sociale di appartenenza.

E' infine con la Rivoluzione francese che si afferma il significato attuale del termine *cittadinanza* che “sancisce, abolendo qualsiasi altro titolo, l'uguaglianza di tutti coloro che vivono sul territorio dello Stato e che godono degli stessi diritti, quei diritti civili che si affermano appunto con la rivoluzione e che costituiscono la base di tutte le costituzioni, a partire dalla dichiarazione dell'89 fino alla nostra. Essere cittadino vuol dire essere portatore di diritti naturali e non suddito, sottoposto all'arbitrio di un potere assoluto. La cittadinanza viene a coincidere dunque con la nazionalità, concetto anche questo che assume la sua connotazione attuale in questo periodo”⁴⁴.

Inizialmente sono però solo i diritti civili ad essere garantiti: libertà individuale, libertà di parola, di stampa, di riunione, uguaglianza di fronte alla legge, ecc. Perché i diritti politici siano diffusi occorre aspettare il passaggio dal suffragio censitario a quello universale che ha luogo nello spazio fra le due guerre mondiali. Anche i diritti sociali, la cui tutela compare nelle normative statali a fine '800, si affermeranno nelle costituzioni statali elaborate dall'inizio del '900.

“Da quel momento si passa perciò, sulla spinta delle esigenze dei grandi gruppi monopolistici da una parte e delle rivendicazioni sociali sempre più pressanti da parte dei

⁴⁴ Patrizia Vayola, *Bisogni di cittadinanza*, http://www.bibliolab.it/costituzione/6_cittadinanza pag. 68-69.

lavoratori dall'altra, da una concezione dello Stato come garante delle libertà a quella di uno Stato che si occupa attivamente del benessere di tutti i cittadini”⁴⁵.

Sarà infine la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 a riunire ed affermare i diritti civili, i diritti politici e i diritti sociali, anche se la realizzazione di questi ultimi viene demandata agli Stati nazionali e quindi sarà, soprattutto in periodi di crisi economica, soggetta a restrizioni.

“Il sociologo inglese Thomas Marshall enunciava infatti nel '50 la tesi del progressivo allargamento dei diritti come allargamento della democrazia e avvicinamento al principio di uguaglianza, tesi questa complessivamente accettata per tutto il periodo della ricostruzione e dell'espansione economica nei paesi industrializzati. Ma, a partire dalle crisi che investono periodicamente, dagli anni '70, l'economia mondiale e in concomitanza con i problemi che la caduta del muro di Berlino e il crollo dei regimi comunisti dell'est comportano e che, come sappiamo, innescano una riflessione teorica ancora in corso sulle possibili evoluzioni del sistema democratico rimasto come l'unico modello esistente, all'interno di esso, dello stato sociale, le tesi di Marshall vengono messe in discussione e un altro studioso, l'americano Barbalet, nell'88, inizia una serrata critica a questa visione sostenendo la non ineludibilità dei diritti sociali tra i diritti connessi con la cittadinanza in quanto non acquisitivi e cioè dipendenti dalle condizioni economico-sociali complessive del singolo Stato”⁴⁶.

In generale, anche nella Costituzione italiana, prevale il principio che garantire a tutti condizioni di vita dignitose sia nell'interesse della collettività. Sostiene Bobbio, sintetizzato da Vayola, che “è nell'interesse della società nel suo complesso, infatti, che i cittadini siano istruiti piuttosto che ignoranti, sani piuttosto che malati, occupati e produttivi piuttosto che disoccupati. Anzi, lo studioso propone un ulteriore allargamento dell'ambito dei diritti, includendo quelli che lui definisce diritti di terza e quarta generazione, quali quello alla tutela dell'ambiente, al cosmopolitismo e, ultimo, all'informazione corretta”⁴⁷.

Negli ultimi anni si impone l'accezione di cittadinanza come appartenenza, che rimanda alla condivisione di una storia, della lingua, della cultura all'interno di una comunità di individui e che inesorabilmente separa chi è dentro da chi è fuori, aprendo alla tematica dell'immigrazione. Fenomeno quest'ultimo vissuto quasi ovunque come minaccia che risveglia paure profonde, legate alla possibile perdita del benessere e alla messa in crisi dei valori identitari nazionali.

Così oggi i bisogni di cittadinanza si riferiscono a una serie di problematiche aperte che vanno dalla necessità di costruire una cittadinanza europea inclusiva dell'altro ed

⁴⁵ Ivi, pag.70.

⁴⁶ Ivi, pag.71.

⁴⁷ Ivi, pag.72.

estensiva dei diritti, alla sperimentazione di forme di partecipazione alla politica locale e amministrativa per coloro che si sentono parte della stessa città, a prescindere dalla provenienza geografica.

In sintesi, quindi, negli Stati moderni la cittadinanza nasce come uno *status*, un insieme di diritti e di doveri che derivano all'individuo dall'appartenenza alla comunità. Successivamente, la crisi dello Stato-Nazione (per un verso esautorato dagli Organismi Internazionali e dai poteri forti, dall'altro ridimensionato dalle deleghe di competenze ai poteri locali) ha favorito l'espandersi del campo della cittadinanza fino a comprendere altri ambiti di libertà e di diritti. In questo senso oggi la cittadinanza va ben oltre lo *status* conferito dall'essere cittadini di uno Stato; intendiamo per cittadinanza "il rapporto politico fondamentale, il rapporto fra l'individuo e l'ordine politico-giuridico nel quale egli si inserisce [...] le aspettative e le pretese, i diritti e i doveri, le modalità di appartenenza e i criteri di differenziazione, le strategie di inclusione e di esclusione [...] Il discorso della cittadinanza, in quanto rappresentazione del soggetto e del suo rapporto con l'ordine, include come proprio tema obbligato la tematizzazione degli oneri e dei vantaggi che contraddistinguono la condizione dell'individuo. In questa prospettiva i diritti emergono come strumenti di cui una cultura si serve per attribuire ai soggetti l'una o l'altra prerogativa"⁴⁸.

Il diritto di cittadinanza, dunque, è il diritto di accesso del cittadino ai diritti politici, civili e sociali. Questi diritti però non sono completamente preclusi ai non-cittadini.

In Italia per esempio ci sono tre tipologie di cittadinanza: una garantita dalla Costituzione che comprende i diritti sociali, civili e amministrativi, alcuni dei quali (istruzione, sanità, per esempio) estesi anche agli stranieri; l'altra, la cittadinanza legale, disciplinata dalle Leggi e valevole solo per i cittadini italiani o naturalizzati tali, che comprende diritti civili e sociali ma soprattutto politici. A queste due forme si è aggiunta recentemente la cittadinanza attiva, riconosciuta dall'ultimo comma dell'art. 118 della Costituzione, secondo cui "Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono la autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà"⁴⁹.

Il principio di sussidiarietà orizzontale riconosce ai cittadini le stesse prerogative delle Istituzioni nell'assunzione di problematiche generali e di interesse comune e nella cura dei beni pubblici.

"La novità contenuta nell'art. 118, u.c. riguarda dunque il fatto che dei privati possano attivarsi nell'interesse generale, ma che possano farlo *autonomamente*, di propria iniziativa, senza aspettare che la pubblica amministrazione li autorizzi a farlo o gli chieda

⁴⁸ P. Costa, *Cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 2005, pagg. 3 e 6.

⁴⁹ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 118.

di farlo; e l'altra novità è che se i cittadini si attivano in tal modo le pubbliche amministrazioni devono sostenerli, non possono limitarsi ad osservare passivamente le loro attività né tanto meno possono ostacolarli. In sostanza sono i cittadini attivi che danno vita al principio di sussidiarietà, non le istituzioni, sebbene queste ultime possano (anzi debbano) assumere iniziative per promuovere la conoscenza e quindi l'attuazione di tale principio da parte dei cittadini”⁵⁰.

E di fatto i cittadini promuovono iniziative di produzione, cura e riproduzione di beni comuni “come il territorio, l'ambiente, l'acqua, l'aria, la sicurezza, la fiducia nei rapporti sociali, la legalità, i diritti dell'uomo, la regolazione del mercato, la salute, l'istruzione, le infrastrutture (le strade, le scuole, gli ospedali, i musei ...), i beni culturali, i servizi pubblici, e altri simili a questi, di cui ciascuno può godere liberamente ma che proprio per tale motivo sono continuamente minacciati da un uso egoistico. Il loro arricchimento arricchisce tutti, così come il loro impoverimento equivale ad un impoverimento di tutta la società; detto in altri termini, il loro arricchimento è nell'interesse generale, così come lo è evitare il loro impoverimento. L'utilità che la funzione di servizio svolta dai cittadini attivi reca alla comunità consiste dunque nel prendersi cura dei beni comuni. Per i cittadini attivi l'interesse generale diventa qualcosa di estremamente pratico e concreto grazie al riferimento alla cura dei beni comuni e al tempo stesso, così facendo, essi diventano cittadini a pieno titolo, assumendosi responsabilità simili a quelle di chi governa”⁵¹.

Soggetti deputati a garantire e preservare l'interesse e il patrimonio pubblico diventano allora sia le istituzioni che i cittadini, in un fondamentale passaggio del cittadino da utente passivo titolare di diritti a soggetto attivo che assume iniziative nell'interesse pubblico.

“La sussidiarietà orizzontale dà vita ad un modo nuovo di esercitare la sovranità popolare definito cittadinanza attiva, che completa ed integra le forme tradizionali della partecipazione politica e della partecipazione amministrativa [...] La cittadinanza attiva produce capitale sociale e promuove fiducia nei rapporti fra le persone e verso le istituzioni, realizzando una nuova forma di libertà solidale e responsabile finalizzata al miglioramento della vita di tutti [...] Applicando la sussidiarietà le cittadine e i cittadini attivi danno vita ad una dimensione della democrazia fondata non sulla delega bensì sull'assunzione diretta di responsabilità nella sfera pubblica, facendo vivere nella quotidianità i principi fondamentali della Costituzione”⁵².

Ed è proprio il legame fra cittadinanza e principi della Costituzione, in primo luogo libertà e democrazia, a creare la possibilità di un'amministrazione partecipata. “Per poter essere

⁵⁰ G. Arena, “Dalla cittadinanza alla cittadinanza attiva” in *Cittadinanza e Costituzione*, a cura di L. Corradini, Tecnodid Editrice, Napoli, 2009, pag. 68.

⁵¹ Ivi, pp. 69-70.

⁵² art. 1,3,10 Carta di sussidiarietà www.labsus.org

cittadini attivi è necessario innanzitutto esser liberi: liberi di esprimere le proprie opinioni, di riunirsi, associarsi, spostarsi, comunicare, confrontarsi con altri. Ma poi anche *liberi dal bisogno*, cioè essere stati messi in condizione di poter realizzare le proprie capacità, perché come si può pensare che qualcuno possa assumersi la cura dei beni comuni, preoccuparsi dell'interesse generale, quando non è in grado di soddisfare le esigenze fondamentali della propria vita? I cittadini sono dunque cittadini che *usano*, per così dire, al massimo i propri diritti costituzionalmente garantiti. E così facendo li sviluppano, li arricchiscono, li radicano nella vita di tutti i giorni attraverso modalità inedite di partecipazione alla vita pubblica che si realizzano non con il voto (e quindi la delega ad altri per la soluzione dei problemi di interesse generale), ma piuttosto attraverso una diretta assunzione di responsabilità per la concreta soluzione di quei medesimi problemi”⁵³.

Ci pare feconda, in particolar modo nel campo dell'educazione, la definizione che il Diritto Internazionale dà della cittadinanza come statuto giuridico dell'uomo nello spazio mondiale. Si tratta di una cittadinanza dei diritti umani, lo *ius humanae dignitatis*, che afferma il principio di inclusione superando lo *ius sanguinis* come discriminatorio e ponendo lo *ius soli* come criterio per la regolazione della cittadinanza.

In questo modo la cittadinanza universale si pone come più generale e comprensiva delle cittadinanze nazionali e le costringe ad assumere come principio ispiratore e di garanzia la cittadinanza dei diritti dell'uomo, di ogni uomo che abiti il pianeta.

“Insomma, la cittadinanza universale ricapitola e armonizza le cittadinanze anagrafiche all'insegna di *unità nella diversità*, ove unità significa l'identità ontica della persona umana che si arricchisce e si sviluppa nei vari contesti culturali, politici, istituzionali.

La città inclusiva è il luogo che favorisce questo processo, quindi cittadinanza plurale e città inclusiva postulano l'una l'altra. Nella città inclusiva, particolarmente mediante il dialogo interculturale, la dinamica evolutiva delle identità si sviluppa in direzione di una *identità civica trascendente* (*transcendent civic identity*) quale superiore grado di consapevolezza civica solidaristica, autenticamente laica perché universalista, trans- e meta-territoriale, trans-culturale. Questa identità è la stessa *plenitudo iuris* che è interiorizzata dalle singole persone ed è aperta alla condivisione di responsabilità nella città inclusiva, nel Mediterraneo inclusivo, nell'Europa inclusiva, nelle Nazioni Unite, nella ... scuola inclusiva”⁵⁴.

La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 fonda così la cittadinanza dei diritti di ogni uomo di questa Terra: ogni uomo accede a questa cittadinanza e ai diritti che

⁵³ G. Arena, “Dalla cittadinanza alla cittadinanza attiva”, cit., pag. 72.

⁵⁴ Ivi, pag. 58.

essa garantisce, in quanto uomo. La dignità umana diventa il valore supremo a cui tutte le Costituzioni e gli ordinamenti giuridici nazionali devono conformarsi.

Inutile dire quanto lontani siamo dall'aver raggiunto questo obiettivo a oltre 60 anni dalla sua affermazione, ma questo spinge ancora più urgentemente a riflettere sulla necessità di una educazione ai diritti umani, definita dall'ONU, nel Programma Mondiale dell'Educazione ai Diritti Umani del 2005, come finalizzata all'acquisizione di conoscenze, allo sviluppo di abilità e alla costruzione di competenze che consentano la protezione, l'applicazione e la promozione dei diritti umani nella vita quotidiana, ma anche costruisca con intenzione e sistematicità la capacità di trasformare il mondo, a partire dai propri contesti di vita, in modo pacifico e democratico, implementando la capacità di progettare il cambiamento e di assumerne la responsabilità ⁵⁵. Siamo di nuovo al principio della cittadinanza attiva, una cittadinanza non più solo amministrativa e politica ma giocata attivamente come azione responsabile per cambiare e migliorare il mondo. E' un'educazione definita *rights-based approach* riconducibile all'approccio della Global Education che ricomprende anche tutte le tematiche riconducibili all'area civica con l'intenzione di consentire l'orientamento e l'azione consapevole nella complessità del mondo d'oggi.

⁵⁵ ONU, *Programma mondiale dell'educazione ai diritti umani*, 2005,
http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Temi_Globali/Diritti_Umani

IL DIBATTITO FILOSOFICO SULLA CITTADINANZA

Dal 1970, con la riabilitazione della filosofia pratica e dell'etica normativa, torna centrale la riflessione sulle regole di convivenza, sulla legittimità delle istituzioni deputate alla loro elaborazione e al loro rispetto, sulle possibilità della filosofia di indirizzare le scelte degli uomini.

Si afferma, riprendendolo da Aristotele, il principio secondo cui la ragione non coincide totalmente con la scienza e con un sapere di tipo matematico-sperimentale; la ragione pratica, pur non essendo ragione scientifica, possiede una sua razionalità.

La filosofia politica ambisce allora non solo a descrivere, analizzare e razionalmente argomentare i valori etico-politici, ma dichiara la propria preferenza per alcuni di essi e si fa normativa, orienta l'agire nell'affrontare le grandi domande in merito ai valori in base ai quali costruire la società e la sua organizzazione politica.

Contro la concezione del sapere che considera i valori e le finalità dell'agire come estranei al campo di studio della razionalità, la filosofia pratica sostiene: "a) che l'ambito della ragione non si riduce a quello della scienza e della teoria, ma concerne anche la prassi; b) che gli scopi e i valori etico-politici, lungi dal ridursi a semplici preferenze soggettive, possono venire *razionalmente* argomentati; c) che la ragione filosofica non ha una semplice funzione descrittiva, ma anche una portata *normativa*, in quanto serve ad orientare l'agire; d) che etica e politica risultano strettamente connesse, poiché a tenerle separate si perviene soltanto a una morale astratta e individualistica (cioè priva di spessore sociale) e a una politica tecnica e pragmatica (cioè indirizzata a un puro esercizio del potere)" ⁵⁶.

Due le correnti principali che sviluppano queste posizioni, l'una che si richiama ad Aristotele e che fonda la vita morale nel contesto storico-concreto di vita degli uomini e delle istituzioni da essi create ; l'altra che si riferisce a Kant e alla sua etica ideale e normativa, universalmente valida.

In questo contesto, nel 1971 Rawls pubblica "*Una teoria della giustizia*" e da quel momento il paradigma dominante nella ricerca filosofica dei criteri di giustificazione delle istituzioni politiche diventa appunto quello della giustizia: "la giustizia è il primo requisito delle istituzioni sociali, così come la verità lo è dei sistemi di pensiero" ⁵⁷, afferma Rawls in esordio al suo testo.

All'utilitarismo, che intende la giustizia come utilità collettiva e concepisce le istituzioni come finalizzate a rendere minima la sofferenza degli uomini, Rawls oppone l'idea di

⁵⁶ N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino, 1998, pag. 932.

⁵⁷ N. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982, pag. 21.

giustizia come equità, finalizzata a trovare un equilibrio fra la libertà individuale e la giustizia sociale. Essendo la diversità costitutiva del mondo degli uomini, il principio di giustizia si addice meglio di quelli di uguaglianza e di utilità all'organizzazione delle istituzioni sociali.

Si tratta allora di elaborare principi di giustizia su cui fondare i legami di convivenza e le regole di accesso e di distribuzione dei beni essenziali. In una società giusta, infatti, ogni cittadino deve poter godere delle stesse libertà di cittadinanza, libertà fondamentali come libertà politica, di pensiero, di parola, di proprietà, libertà dall'arresto e dall'ingiusta detenzione; tutte libertà non negoziabili con vantaggi che recano un maggior benessere economico.

Con la teoria della giustizia, Rawls riprende la tradizione del contrattualismo di Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, in opposizione agli approcci utilitaristici di area anglo-americana, non più per legittimare il potere dello Stato quanto per la costruzione di una società giusta. L'influsso kantiano sulla teoria della giustizia è riconosciuto dallo stesso Rawls: "I principi di giustizia sono anche imperativi categorici nel senso di Kant. Infatti, con imperativo categorico Kant intende un principio di condotta che si applica a una persona in virtù della sua natura di essere razionale libero e eguale. [...] L'argomento per i due principi di giustizia non assume che le parti hanno fini particolari, ma soltanto che desiderano certi beni principali. Questi ultimi sono cose che è razionale volere, qualunque altra cosa si desideri. Perciò, data la natura umana, volerli fa parte dell'essere razionali; e, mentre si presume che ciascuno abbia una concezione del bene, non si sa nulla riguardo i suoi scopi ultimi. La preferenza per i beni principali è quindi derivata soltanto dalle ipotesi più generali riguardanti la razionalità e le condizioni della vita umana. Agire a partire dai principi di giustizia significa agire a partire da imperativi categorici, nel senso che essi si applicano al nostro caso indipendentemente dai nostri scopi particolari"⁵⁸.

A garanzia di ciò, la scelta dei principi di giustizia avviene nella posizione originaria e protetta da quello che Rawls chiama il velo di ignoranza, condizioni che garantiscono la scelta a prescindere dagli interessi individuali e dalle posizioni sociali occupate. Due sono i principi di giustizia fondamentali: 1. ogni persona gode della più estesa libertà compatibilmente con la stessa libertà garantita agli altri; 2. le ineguaglianze sociali devono comportare un vantaggio per ogni cittadino, soprattutto per coloro che sono più svantaggiati, e aprire a tutti la possibilità di accesso alle relative cariche. Il principio di differenza e riparazione ammette l'esistenza di differenze sociali che creano ineguaglianze fra gli individui, ma prescrive la loro compensazione con maggiori vantaggi

⁵⁸ Ivi, pag. 217.

per chi ha meno. In questo senso Rawls definisce l'ingiustizia come un'ineguaglianza che non porta benefici a tutti e che non è compensata.

La società a cui Rawls pensa è una società cooperativa in cui gli uomini, se agiscono razionalmente, non possono che opporsi alle ingiustizie, in quanto dannose per la società e per l'individuo.

Dal 1993, con *Liberalismo politico*, Rawls cerca di mettere in relazione la teoria della giustizia con la possibilità di esistenza di una società giusta, costruita da cittadini che godono della stessa libertà e uguaglianza ma hanno diversi e a volte incompatibili valori morali.

A questo scopo la concezione politica della giustizia cerca un *consenso per intersezione* fra le varie dottrine filosofiche, religiose, morali, ed elegge il liberalismo politico ad approccio più adatto alla costruzione di una società pluralistica giusta e ben ordinata. Non vengono negati il precedente liberalismo egualitario e il conseguente assetto politico democratico ma anzi vengono estesi tendenzialmente a dimensione globale. I valori politici fondamentali, oggetto dell'accordo, sono definiti qui come *costituzionali* in quanto vincolanti al di là delle contingenze politiche.

La teoria della giustizia di Rawls ha suscitato vaste reazioni a favore del minimo intervento indispensabile dello Stato nella vita dei cittadini, intervento visto come arbitraria limitazione della libertà individuale da Nozick e come funzionale all'estensione, considerata deleteria e illegittima, del *welfare state* da parte di Hayek; teorici del neoliberalismo e punti di riferimento per le destre politiche.

Nelle democrazie costituzionali, infatti, vi è una tensione permanente fra il versante liberale e quello democratico. Ad eguali diritti corrispondono condizioni e ricchezza diverse; il dibattito si centra quindi sulla legittimità o meno dell'esistenza di uno stato sociale che funzioni da rete di protezione per i più svantaggiati.

“Per gli innovatori il punto è che la giustizia sociale, intesa come giustizia distributiva, ci chiede di realizzare, per quanto è possibile, un accesso equo ai beni di cittadinanza, intesi variabilmente come beni sociali primari o come risorse o come capacità delle persone di guidare le proprie vite con pari dignità [...]. Possiamo dire allora, in questa prospettiva, che la giustizia come equità fornisce il criterio di giudizio della maggiore o minore capacità di una società democratica di mantenere la promessa inclusiva di generalizzazione dell'eguale dignità di cittadinanza. [...].

I liquidatori sostengono [invece] che lo stato sociale e l'idea di giustizia distributiva che lo modella sono i nemici della libertà fondamentale delle persone di scegliere e progettare la propria vita. Viene in luce, secondo alcuni liquidatori, un insanabile conflitto fra due valori salienti del vocabolario politico: il familiare conflitto fra libertà ed uguaglianza. L'unica idea

di giustizia compatibile con il rispetto e la tutela delle eguali libertà individuali è quella di giustizia commutativa e, nel caso, retributiva ...”⁵⁹.

Emerge nello stesso tempo anche la posizione dei comunitaristi che si contrappongono alle teorie liberali della giustizia denunciando nel liberalismo l’astrazione dei soggetti dal contesto, la loro atomizzazione. Essi presentano un modo di vita in cui gli individui sono estranei gli uni agli altri, lo rendono universale ma in realtà stanno semplicemente veicolando i valori della tradizione liberale e del mercato.

“Si considerino l’idea liberale per cui ciascuno di noi può scegliere i propri fini o fare un passo indietro rispetto alle proprie preferenze, l’idea associata per cui è possibile identificare criteri di giustizia in modo antecedente e comunque indipendente a ciò che per noi è bene (impegno deontologico), l’idea per cui il giusto è neutrale e ha priorità sul bene: queste idee dipendono da una sistematica elisione della dimensione dell’appartenenza a una comunità, in virtù della quale soltanto noi siamo costituiti, guadagnamo un’identità stabile nella durata e possiamo mutuamente riconoscerci come individui che hanno scopi e bisogni e preferenze. [...] Quello che sfugge inevitabilmente a Rawls, conclude l’argomento comunitario, è la nozione costitutiva di comunità”⁶⁰.

Secondo i comunitaristi e M. Sandel in particolare, i giudizi sulla legittimità delle istituzioni, sulle forme che assume la vita associata e sulle pratiche sociali conseguenti, possono essere formulati solo dall’interno, in contesti di vita determinati e inevitabilmente collettivi. La finzione della teoria di Rawls non serve a rendere più giusto il sistema, ma a legittimare *un sistema*, quello liberale. Il richiamo qui è alla virtù intesa in senso aristotelico e a una identità collettiva stabile perché costituita da pratiche comuni e da un comune senso di appartenenza che finisce per portare all’identificazione di vita giusta e vita buona, in contrapposizione ad un’etica dei principi universalistica e astratta.

Dal canto loro, Habermas e Apel pensano a una rifondazione della morale sulle regole della comunicazione, fedeli alla difesa della razionalità critica su cui basare l’emancipazione umana. Il soggetto che dibatte questioni di interesse collettivo rifiutando approcci dettati dalla tradizione e dall’autorità e usando invece il metodo dell’argomentazione razionale, è l’opinione pubblica. Habermas, in *Teoria dell’agire comunicativo*, studiando il rapporto fra il linguaggio e il soggetto che lo usa, evidenzia alcune condizioni perché si possa sviluppare una discussione razionale che miri all’intesa: *la giustizia* (il rispetto dei codici di condotta argomentativa: ascoltare le tesi dell’altro, ritirare la propria se l’interlocutore la dimostra falsa, ecc.); *la verità* (le affermazioni devono

⁵⁹ S. Veca, *La filosofia politica*, Laterza, Roma-Bari, 2010, pagg. 17-18.

⁶⁰ Ivi, pagg. 94-95.

richiamare un sapere condiviso); *la veridicità* (vi deve essere persuasione del soggetto rispetto a ciò che sta affermando); *la comprensibilità* (il discorso deve essere intellegibile). Prerequisito è che la discussione avvenga fra persone libere e uguali, non condizionabili e non soggette a vincoli di forza, autorità o interesse, in modo che si persegua la persuasione attraverso i migliori argomenti razionali.

Questa per Habermas è la situazione discorsiva ideale, modello di una società basata sull'uguaglianza dei membri che partecipano al dialogo per risolvere in modo razionale i conflitti che emergono e dunque una società giusta e democratica.

L'etica del discorso è un modello ideale di pratica discorsiva con coloro i cui interessi siano messi in gioco da una controversia che la Legge non riesce a sanare, se non facendosi percepire in qualche modo come iniqua, inadeguata, in contraddizione con la sensibilità del tempo.

“Quello democratico-deliberativo”, scrive Benhabib, che assume e prosegue, pur apportando delle variazioni, l'approccio di Habermas, “costituisce un modello di tipo binario: esso ammette sia la regolamentazione sia l'intervento giuridici mediante procedimenti diretti e indiretti, messi in atto dallo stato nelle dispute multiculturali e considera il dialogo e la contesa normativa nella sfera pubblica civile come essenziali per una società democratica multiculturale. Non si presume affatto che i dialoghi morali e politici generino un consenso normativo; tuttavia si suppone che persino laddove essi falliscano e occorra far ricorso al diritto per ristabilire i confini della convivenza, le società nella cui sfera pubblica tali dialoghi culturali hanno luogo, articolino un punto di vista e una prospettiva civica improntati a una *mentalità aperta*”⁶¹.

E' in questa circostanza che “la presa di coscienza e la discussione pubblica possono condurre a una forma di azione collettiva laddove il consenso nasca da determinate forme di comportamento e relazione, perseguibili in base alle norme dello stato liberale. La legislazione contro lo stupro da parte di un coniuge, la violenza domestica, l'abuso sui minori e le molestie sessuali nei posti di lavoro si è sviluppata in molti paesi in risposta all'impegno e alle attività di sensibilizzazione di gruppi di donne. Non c'è contraddizione alcuna fra l'operato politico e quello culturale dei movimenti sociali ... L'approccio democratico-deliberativo si impernia su questa essenziale interrelazione tra le istituzioni formali delle democrazie liberali, quali il potere legislativo, i tribunali e la burocrazia, e i processi non ufficiali della società civile, quali si esprimono attraverso i mezzi d'informazione, i movimenti sociali e le associazioni”⁶².

In questo senso l'etica del discorso è un'etica della responsabilità, che detta principi all'azione umana ma ne indaga anche le conseguenze in quel mondo della vita (cultura,

⁶¹ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale*, Il Mulino, Bologna, 2002, pag. 157.

⁶² Ivi, pag. 163.

società) che è lo spazio in cui ha luogo ogni agire volto all'intesa e che si propone come complementare, nella visione di Habermas, al sistema che agisce in modo tecnico usando i media della burocrazia, del potere e del denaro.

Con *Inclusione dell'altro* e *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* Habermas delinea una sorta di cosmopolitismo basato sull'inclusione, tutelante la comunità nelle sue differenti composizioni e in questo modo tutelante, dice Habermas, soprattutto coloro che vogliono rimanere estranei, non accettando le pratiche di rifiuto né di assimilazione.

Con il multiculturalismo emerge la necessità di una dimensione planetaria dell'etica democratico-deliberativa del discorso, incardinata sul principio di universalità per cui, dice Habermas, una legge è valida quando, dalla prospettiva di chiunque, potrebbe essere accettata da tutti ⁶³, in base alla razionalità che è comune a tutti gli uomini e che, ancora di più in società multiculturali, costituisce la possibilità di comprensione nelle situazioni di argomentazione intersoggettiva.

Il modello democratico deliberativo di Habermas sarà più tardi rivisitato da Cohen, Arato, Nancy Fraser e Benhabib.

A cavallo fra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo si assiste, anche per le teorie della giustizia, ad uno spostamento dall'approccio distributivo a quello identitario ⁶⁴. La politica fino a quel momento è giocata entro gli stabili confini nazionali e tesa, secondo l'approccio della teoria della giustizia, a compensare gli svantaggi iniziali degli individui appartenenti alla stessa comunità. Sottesa è un'idea di cittadinanza come inclusione, in contrapposizione all'esclusione di chi ha diversa identità e diversa appartenenza culturale e politica.

La partita della giustizia sociale si può giocare solo entro i confini nazionali perché solo lì i soggetti sono giuridicamente legittimati all'elaborazione di norme e criteri finalizzati alla tutela dei propri interessi e alla composizione con gli interessi altrui. Con la globalizzazione però emergono fenomeni a dimensione planetaria, che investono gli interessi di individui a prescindere dai confini nazionali: la globalizzazione dei mercati, il crescente divario di ricchezza e opportunità, la balcanizzazione post guerra fredda, ecc.

Si pone così il problema di pensare la possibilità di giustizia sociale a livello globale.

“Il problema consiste allora nel saggiare la possibilità di estendere criteri e ragioni a favore della giustizia dal contesto locale, entro cui quei criteri e quelle ragioni trovano quanto meno origine e il loro senso pertinente, al contesto globale. Così, una delle sfide percepite con maggior intensità nella cerchia della conversazione su questioni di giustizia, è quella di globalizzare la giustizia sociale. [...]. E' possibile estendere i criteri della giustificazione

⁶³ J. Habermas, *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli, 2008.

⁶⁴ S. Veca, *La filosofia politica*, cit.

per istituzioni politiche ed economiche, per pratiche sociali transnazionali ed internazionali?”⁶⁵.

Il problema del passaggio da una società giusta a un mondo giusto è affrontato in *E' possibile una giustizia globale?* e *Il diritto dei popoli*, testi in cui Thomas Nagel affronta i problemi che emergono dalla relazione fra giustizia e sovranità e fra giustizia sociale e uguaglianza e in cui propone come soggetti di diritti fondamentali i popoli piuttosto che gli individui.

La conclusione sulla possibilità di estensione della giustizia a livello globale è però scettica.

Nagel espone due concezioni di giustizia globale: secondo quella cosmopolitica (Singer, Pogge, Brian Barry, Onora O'Neill, David Held, Hottfried Hoffe, Charles Beitz) “i criteri di giustizia derivano da un'eguale considerazione e rispetto o da un dovere di equità che ciascuno di noi ha nei confronti di ciascun altro essere umano. La base morale dei requisiti di giustizia che dovrebbero modellare e governare la condotta degli stati è universale nella portata: è la considerazione per l'equità dei termini in cui noi *condividiamo* il mondo, lo stesso mondo, con ciascun altro essere umano. In questa prospettiva, la presenza di stati sovrani separati è un grave ostacolo alla realizzazione, o anche solo al perseguimento della giustizia globale”⁶⁶.

Invece la concezione politica “è incentrata su una rete circoscritta di relazioni istituzionali generata da istituzioni e potere politico unificato, ma è come circondata dal contesto morale più ampio in cui una sorta di moralità umanitaria modella e governa le nostre relazioni *non* istituzionali con ogni altra persona. [...] Questa moralità umanitaria è universalistica e cogente, esemplifica l'eco di un impegno etico kantiano su uno sfondo hobbesiano. [...] Ma la moralità umanitaria universalistica non dipende dall'esistenza di alcuna connessione istituzionale fra noi e altre persone”⁶⁷ e come tale non costituisce vincolo per alcuno.

Esiste anche una terza via di mediazione fra le prime due, “una sorta di continuum che vede a una polarità le istituzioni globali e all'altra gli stati sovrani. E il continuum potrebbe registrare gradi diversi e crescenti di densità cooperativa e gradi crescenti di istituzionalizzazione delle pratiche che hanno, *inter alia*, effetti nella distribuzione di costi e benefici fra partecipanti a vario titolo e intensità fra loro connessi. Si potrebbe allora pensare ad una sorta di scala di gradi di connessione istituzionale fra persone, di cui lo stato esemplifica solo il grado saliente”⁶⁸.

⁶⁵ Ivi, pag. 110.

⁶⁶ Ivi, pag. 121.

⁶⁷ Ivi, pag. 125.

⁶⁸ Ivi, pag. 128.

Nagel, pur auspicando la nascita di istituzioni globali capaci di vincolare le decisioni dei singoli stati in senso più responsabile e inclusivo, non ritiene di possibile realizzazione concreta neppure questa via e mantiene sostanzialmente un' impostazione "statista".

Rimane in ogni caso, nell'analisi secondo la prospettiva dell'*utopia ragionevole* di Veca una possibilità: "il primo passo nella direzione di una teoria della giustizia globale sarà quello di *saggiare* la legittimità delle istituzioni internazionali che vi sono, modellate dalla costellazione nazionale, e *anticipare*, scrutando i segni dei tempi e non rinunciando ad esplorare possibilità alternative, la validità, l'efficacia, la fattibilità e l'autorità delle istituzioni internazionali che dovremmo poter desiderare nel futuro" ⁶⁹.

Nel solco del cosmopolitismo, in particolare nel filone dell'etica del discorso e della democrazia deliberativa, si inserisce anche l'elaborazione teorica di Seyla Benhabib che, pur considerando l'appartenenza dei cittadini a uno Stato-nazione come determinante, rimane fedele a un'accezione di cosmopolitismo "come progetto filosofico di mediazioni": "quando dico che il cosmopolitismo è la nascita delle norme che dovrebbero governare le relazioni fra gli individui in una società civile globale sto seguendo la tradizione kantiana. Queste norme non sono né meramente morali né semplicemente giuridiche. Sarebbero meglio caratterizzate come strutture della *moralità del diritto* in un contesto globale anziché locale. Esse segnalano la definitiva legalizzazione e giuridificazione delle rivendicazioni di diritti degli esseri umani ovunque si trovino, senza tener conto della loro appartenenza a comunità definite" ⁷⁰.

Il richiamo teorico fondamentale è *Per la pace perpetua* di Kant e la distinzione qui proposta fra diritto interno (che si occupa della conformità delle leggi alla Costituzione dello Stato e dei rapporti fra questo Stato e i suoi cittadini), diritto internazionale (che si occupa delle relazioni fra Stati sovrani), diritto cosmopolitico (che si occupa del rapporto fra lo Stato e gli stranieri, cittadini di un altro Stato, rapporto improntato al principio di universale ospitalità, a cui gli uomini devono moralmente conformarsi ma che non è un dovere che può essere giuridicamente imposto) ⁷¹.

Ora, secondo Benhabib, "il diritto di ospitalità esprime [...] tutti i dilemmi di un ordine politico cosmopolitico e cioè: come creare obbligazioni semigiuridiche vincolanti attraverso impegni volontari e in assenza di un potere sovrano sovraordinato che abbia il diritto ultimo di garantirne il rispetto?" ⁷².

Il paradosso della legittimità democratica consiste proprio nel conflitto fra identità culturali e nazionali legittimate da uno Stato territorialmente circoscritto e definiente l'inclusività dei

⁶⁹ Ivi, pag. 135.

⁷⁰ S. Benhabib, *Cittadini globali*, Il Mulino, Bologna, 2008, pag. 23.

⁷¹ I. Kant, *Per la pace perpetua*, Feltrinelli, Milano, 2011, Il parte, primo, secondo, terzo articolo.

⁷² S. Benhabib, *Cittadini globali*, cit., pag. 29.

cittadini da una parte, e i principi universali che si applicano all'intero genere umano a prescindere dalla territorialità e dalla cittadinanza dall'altra.

Paradosso che si fa ancora più problematico nel momento in cui la cittadinanza, riferita alla stabilità residenziale in un territorio abitato da una popolazione coesa e come tale amministrata, non rispecchia più la realtà: gli immigrati godono di alcuni diritti pur non assumendo l'identità culturale dei paesi ospitanti, anzi spesso contrastandola e riaffermando la propria identità di provenienza.

E' necessario dunque pensare a nuove modalità di cittadinanza politica. "La nuova politica dell'appartenenza cosmopolitica riguarda la negoziazione di questa complessa relazione tra i diritti di piena appartenenza, il voto democratico e la residenza territoriale. Sebbene il *demos*, in quanto popolo sovrano, debba esercitare il controllo su un ambito territoriale specifico, può anche compiere atti riflessivi di auto costituzione, mediante i quali i confini del *demos* possono essere ridefiniti"⁷³.

La costruzione di nuove modalità di cittadinanza politica è favorita, secondo Benhabib, da una politica a carattere *giusgenerativo* e da un sistema di *iterazioni democratiche*.

"L'iterazione e l'interpretazione delle norme, e di tutti gli aspetti dell'universo del valore, non sono mai semplicemente un atto di ripetizione. Ciascuna iterazione implica un'attribuzione di senso all'originale in un contesto nuovo e diverso. [...] L'iterazione è la riappropriazione dell'*origine*. E' contemporaneamente la sua dissoluzione in quanto originale e la sua conservazione attraverso il suo impiego ripetuto.

Le iterazioni democratiche costituiscono ripetizioni linguistiche, giuridiche, culturali e politiche in trasformazione, richiami che sono anche revoche. Esse non solo mutano le interpretazioni stabilite, ma trasformano anche quella che passa per la visione valida o consolidata del precedente dotato di autorità"⁷⁴.

Nella sfera pubblica, attraverso le azioni di nuovi soggetti, si attua una sorta di *risignificazione collettiva* che apre così spazi di ridefinizione delle norme che stanno alla base della democrazia in quanto la reiterazione della loro applicazione le rende permeabili a significazioni diverse, più coerenti con i contesti attuali e con la necessità di estensione dei diritti. Sono quelli che Benhabib definisce *processi giusgenerativi* e in merito ai quali scrive: "La politica giusgenerativa è un modello che ci permette di pensare a interventi creativi che mediano tra le norme universali e la volontà delle maggioranze democratiche. I diritti che fanno da cornice alla politica democratica da un lato devono essere considerati trascendenti rispetto alle particolari deliberazioni che le maggioranze democratiche producono in determinate circostanze; dall'altro lato queste maggioranze democratiche *reiterano* tali principi e li integrano all'interno dei processi di formazione della volontà

⁷³ Ivi, pag. 55.

⁷⁴ Ivi, pagg. 65-66.

democratica attraverso il dibattito, la contestazione, la revisione e il rifiuto. [...] La politica giusgenerativa in funzione produttiva o creativa ha come risultato *l'accrescimento del significato dei diritti e l'aumento della capacità di azione politica dei comuni cittadini*, che fanno propri questi diritti impiegandoli democraticamente”⁷⁵.

Benhabib esemplifica il conflitto fra norme stabilite e richiesta di risignificazione culturale di un comportamento, con la questione del velo in Francia, intesa da parte delle donne musulmane come segno di appartenenza religioso-culturale e risolta invece dallo Stato con il divieto di indossarlo in alcune situazioni pubbliche in quanto considerato segno di un privato comportamento di fede.

In quest'ottica va vista la possibilità di estensione all'intera umanità della conversazione morale conseguente all'obbligo di giustificazione con ragioni nei confronti di ogni persona coinvolta nelle azioni di un singolo o di un gruppo.

Perché siano garantiti i principi-cardine dell'etica del discorso, del rispetto e della reciprocità in una società pluralistica multiculturale, fondamentali sono per Habermas i principi di: a. reciprocità egualitaria nel beneficiare dei diritti civili, politici, economici e culturali; b. l'autoascrizione volontaria ad un gruppo culturale o religioso; c. la libertà di uscita dal gruppo di appartenenza.

Scrive Benhabib: “La democrazia deliberativa appare seducente a molti perché, a differenza dei modelli aggregativi di legittimità democratica basati sui gruppi di interesse, ripristina un senso della democrazia come progetto di cooperazione tra cittadini considerati esseri morali liberi ed eguali. [...] L'accento posto dal modello democratico deliberativo sul *carattere inclusivo* di questo tipo di democrazia lo rende particolarmente allettante per gli interessi delle minoranze escluse, quando le cause dell'esclusione traggano origine da ragioni di preferenza di genere, etnica, *razziale*, culturale, linguistica, religiosa o sessuale. Inoltre la democrazia deliberativa assicura non solo l'inclusione, ma anche *il conferimento di potere*, in quanto l'insistenza sul fatto che la legittimità democratica può essere conseguita solo attraverso il consenso di *tutti* coloro che ne siano investiti garantisce, almeno sul piano normativo, che *non possono* essere adottate norme e sostenuti assetti istituzionali che vadano a discapito dei più svantaggiati e malcontenti”⁷⁶.

Le critiche mosse al modello democratico-deliberativo sono generalmente tre:

- esso non è in grado di trovare un accordo fra concezioni del mondo che si oppongano in modo radicale;

⁷⁵ Ivi, pagg. 67-68.

⁷⁶ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale*, cit., pagg. 177-178.

- il rendere ragione in modo pubblico è basato sulle regole astratte del discorso e in questo modo esclude le forme di narrazione più concrete e appassionate di gruppi come le minoranze linguistiche, etniche, sessuali;
- il consenso attraverso la deliberazione è raggiungibile ad un livello troppo alto.

Benhabib, rispondendo, ritiene che in società multiculturali come le nostre non ci sia alternativa al dialogo: “Gran parte del dialogo democratico non concerne incommensurabili, bensì credenze divergenti e convergenti, senza che si sappia molto spesso quanto profondo possa essere il loro divergere o grande il loro convergere prima di intraprendere la conversazione. [...] La deliberazione democratica tra contemporanei morali le cui azioni e il cui operato si influenzino vicendevolmente si fonda sull'imperfetta identità di sistemi di credenze imperfettamente sostenuti”⁷⁷.

Si fa utile alla reciproca comprensione di culture e sistemi di valori diversi la distinzione proposta da Valadez tra *comprensione tramite traduzione* e *comprensione tramite acquisizione di familiarità*: “Noi comprendiamo i sistemi di riferimento radicalmente differenti dal nostro non reperendo i termini e gli assunti del nostro sistema che corrispondano biunivocamente ai termini e agli assunti degli altri sistemi; piuttosto, perveniamo gradualmente a una familiarità via via maggiore con i modi in cui questi adoperano le parole nel proprio linguaggio, con la varietà delle situazioni nelle quali vi fanno ricorso, con i tipi di assunti che formulano, e così via”⁷⁸.

Il dialogo democratico che si svolge nella conversazione di giustificazione delle azioni che hanno conseguenze sulla vita degli altri è, secondo Benhabib, appunto lo strumento che apre alla familiarità, per quanta faticosa in situazioni di estrema differenza fra culture, ed è inoltre medium di apprendimento politico e morale. La democrazia deliberativa è un'attività di cooperazione alla ricerca della soluzione di problemi che la convivenza degli uomini pone. E' possibile non pervenire ad un accordo, ma le problematiche affrontate e discusse definiranno il loro significato per tutti i partecipanti alla discussione. Il criterio proposto da Habermas, la persuasione di tutti sulla base delle stesse ragioni, criterio valido per il raggiungimento dell'accordo come risultato di una deliberazione razionale, rimane utile nelle discussioni di problemi universali di giustizia, anche se appare più difficilmente applicabile a questioni strategiche e contingenti.

Rimane invece aperto, secondo noi, il problema relativo ai registri linguistici utilizzati dai gruppi emarginati e il riconoscimento, come ragioni valide, delle ragioni da loro esposte. La resistenza dei gruppi di potere ad accettare le ragioni delle minoranze come ragioni

⁷⁷ Ivi, pagg. 180-181.

⁷⁸ J.M. Valadez, *Deliberative Democracy, Political Legitimacy and Self-Determination in Multicultural Societies*, Boulder, Westview Press, 2001, pag. 91.

valide per tutti, conduce spesso questi gruppi alla necessità di forme di manifestazione dei propri diritti alternative o complementari alla parola.

La stessa Benhabib sottolinea come “i processi deliberativi non avviano al bisogno di lotta democratica attraverso dimostrazioni, raduni di protesta, scioperi, urla di disapprovazione e occupazioni”⁷⁹.

In quest’ottica, sarebbe paradossale parlare di frontiere nazionali entro cui definire e far valere l’etica del discorso. Se ogni individuo toccato dall’adozione di una norma ha diritto a partecipare alla conversazione morale che si attiva, perché la norma ne risulti alla fine democraticamente legittimata, allora in tempi di globalizzazione, conseguenti migrazioni e necessità di affermazione dei diritti di popoli e individui, i confini politicamente stabiliti non possono funzionare anche da barriera per l’applicazione o meno dei diritti umani.

“I diritti umani universali trascendono i diritti dei cittadini e si estendono a tutte le persone considerate come esseri morali”⁸⁰, scrive Benhabib, che propone una possibilità di cittadinanza compatibile col rispetto dei diritti umani e che si differenzia tanto dall’universalismo radicale per esempio di Joseph Carens, secondo cui i confini nazionali sono assolutamente illegittimi e l’unica possibilità di risposta al problema è l’apertura delle frontiere; sia dalle posizioni comunitarie e repubblicane di Galston, Sandel, Kessler, secondo cui la cittadinanza è appartenenza ad una comunità e l’ammissione di altri a questa comunità segue criteri rigidi di rispondenza al modello di cittadinanza repubblicano.

La proposta parte dalla necessità che i confini fra le nazioni siano *porosi*, e dall’analisi delle forme attuali di concessione della cittadinanza: lo *ius soli*, che richiama un principio di territorialità secondo cui chi nasce o vive in un territorio è parte di esso e soggetto alle sue leggi ma partecipa anche alla loro elaborazione; lo *ius sanguinis* che valorizza l’appartenenza etnica, l’ereditarietà di un diritto; e la naturalizzazione che si ottiene dopo un certo numero di anni di permanenza, dopo aver dimostrato di avere un’occupazione stabile, di conoscere la lingua e i principi civici del paese ospitante.

Secondo Benhabib, “né il principio dello *ius sanguinis* né quello dello *ius soli* sono sufficientemente coerenti e ammissibili per legittimare la teoria e la prassi della cittadinanza democratica. C’è uno iato tra la comprensione di sé propria delle democrazie e il modo in cui conferiscono la cittadinanza. Benché la democrazia sia una forma di vita fondata sul consenso e la partecipazione attivi, la cittadinanza viene assegnata sulla base di criteri passivi di appartenenza, quali la nascita su un pezzo di terra, l’integrazione sociale nel paese di origine o l’appartenenza ad un gruppo etnico. [...]

⁷⁹ S. Benhabib, *La rivendicazione dell’identità culturale*, cit., pag. 187.

⁸⁰ Ivi, pag. 198.

Mentre il moderno stato-nazione resta una possibile espressione strutturale dell'autodeterminazione democratica, la complessità della nostra vita sociale ci immette in associazioni che si pongono al di sopra o al di sotto dello stato-nazione e che mediano il modo in cui ci rapportiamo allo stato. Se si smette di vedere lo stato come la massima espressione della collettività, per vederlo piuttosto, giusta la definizione di Rawls, *come una unione di unioni*, allora anche la cittadinanza dovrebbe intendersi come una forma di identità collettiva che trova la propria mediazione nelle e attraverso le istituzioni della società civile”⁸¹. L'impegno civile, segno di appartenenza profonda ad una comunità, potrebbe allora aprire la strada alla cittadinanza politica.

Quale alternativa si profila? Spesso il richiamo è al cosmopolitismo di Kant che è però un atteggiamento etico, non una forma di organizzazione politica.

La cittadinanza unitaria, considerata da Weber come l'”unione di residenza, soggezione amministrativa, partecipazione democratica e appartenenza culturale”⁸², è giunta al termine della sua funzione. “La più grande sfida alle democrazie contemporanee sarà conservare le libertà civili, le libertà politiche e le istituzioni deliberativo-rappresentative conquistate a così caro prezzo, al tempo stesso neutralizzando l'aspirazione fondamentalista alla purezza e a un mondo privo di ambivalenza e compromesso morali. La negoziazione dei dialoghi culturali complessi in una civiltà globale è ora il nostro destino”, conclude Benhabib.

C'è un'altra lettura della cittadinanza che viene proposta per esempio da Etienne Balibar: “Questo concetto non ha una definizione fissata una volta per tutte [...] non solo perché, come affermava già Aristotele, ogni regime politico proietta in una certa definizione della cittadinanza la distribuzione di poteri che lo caratterizza, ma anche perché questa definizione, delimitando giuridicamente (o quasi giuridicamente) un certo tipo di *uomo*, un certo modello di diritti e di doveri, cristallizza a livello dell'individuo i rapporti sociali costitutivi di una società”⁸³.

In questo contesto interpretativo sono inserite le analisi della distinzione fra *residenti* e *immigrati*, distinzione che secondo Balibar coincide spesso con quella fra lavoro intellettuale e lavoro manuale, fra diritti e precarietà, fra centro e periferia. Ma coincide anche con “l'uso accorto della crisi di redditività dei capitali per far *regredire* la cittadinanza al di qua della concezione *sociale* della politica, parzialmente iscritta oggi nel diritto, o quanto meno nella regolamentazione; e, dall'altro, è la pressione perché la politica *non si estenda* ufficialmente al di là della sua definizione *nazionale*. [...]

⁸¹ Ivi, pag. 219-220.

⁸² Ivi, pag. 233.

⁸³ E. Balibar *Le frontiere della democrazia*, Manifestolibri, Roma, 1993, pag. 51.

E questo ci costringe a chiederci [...] in quale misura una difesa dei diritti sociali e dei diritti del lavoro sia legata oggi ad un'avanzata verso la plurinazionalità dello Stato, dunque, ad una estensione regolata della nozione di cittadinanza al di là dell'equazione sacrosanta: cittadinanza = nazionalità. E in che misura questa, a sua volta, possa contribuire a sbloccare, a rimettere in moto l'autogestione, la partecipazione dei lavoratori alla gestione economica e sociale, la cittadinanza nell'impresa”⁸⁴.

Una possibile risposta, secondo Balibar, consiste nel superamento dei confini nazionali e nell'allargamento cosmopolita della cittadinanza fondata sui diritti umani, ma per poter affrontare questo orizzonte è necessario riconoscere che il concetto di *cittadino* è intrinsecamente affetto da una serie di antinomie.

La prima riguarda il rapporto, basato sul contratto sociale fra individui uguali, dei cittadini con lo Stato, rapporto che legittima la norma a cui i cittadini sono poi soggetti. Tuttavia, “lo Stato, in un momento dato e nella sua costituzione storica, non è affatto *costituito* dall'atto comune dei cittadini. Al contrario, esso è *sempre già lì*, come un *apparato* o una *macchina* (amministrativa, giudiziaria, militare, economica addirittura), cioè come una forza materiale esterna ai gruppi sociali e agli individui, che esercita su di essi un certo potere. La cittadinanza, allora, non è più un presupposto, ma un rapporto di forze individuale o collettivo fra le collettività, gli individui e lo Stato. Intendiamo con ciò molto precisamente che essa si misura sulla base dell'efficacia del controllo che gli individui e le collettività possono esercitare sullo Stato che richiede la loro obbedienza, che assicura la loro sicurezza e che li vincola. Si misura, dunque, sulla base del grado di controllo che essi possono esercitare sulle proprie condizioni di vita, di lavoro, di espressione, ecc., attraverso il controllo esercitato sullo Stato. E, di conseguenza, essa si iscrive in un processo dialettico aperto, che dipende dalle trasformazioni dello Stato, ma anche dalla *potenza* reale dei cittadini, che si esprime attraverso istituzioni o movimenti sociali, a seconda delle congiunture”⁸⁵.

La seconda antinomia riguarda le esclusioni che ogni cittadinanza sembra instaurare: anticamente le donne, gli schiavi, oggi gli stranieri. Scrive Balibar: “Le basi istituzionali del razzismo moderno [...] risiedono precisamente in queste procedure di esclusione che *limitano* l'uguaglianza civile, e, con ciò, *qualificano* la comunità politica. Ma la storia mostra egualmente che nessuna esclusione è in sé *naturale*, benché sia necessariamente vissuta e legittimata come tale e la sua soppressione appaia, talvolta per secoli, come *impossibile* e *contro natura*. Ogni esclusione particolare (per esempio quella degli

⁸⁴ Ivi, pag. 58.

⁸⁵ Ivi, pagg. 63-64.

adolescenti, delle donne, o dei *dipendenti*: servitori, salariati) è storica e si basa su alcune condizioni sociali, su dei rapporti di forza determinati”⁸⁶.

Ma come avviene l’esclusione, senza che questo comporti un rifiuto della pratica da parte dei cittadini? “La città antica, in particolare la *polis* greca da cui deriva la stessa parola *politica*, ha escluso includendo, segregando nello spazio *domestico* le donne, i bambini, gli schiavi che, a gradi diversi, sono stati ricacciati nell’illegalità e nell’impossibilità di poter prendere in prima persona la parola partecipando alla vita comune e pubblica per lo sviluppo degli stessi interessi comuni.

La nazione democratica moderna [...], i cui principi hanno dato luogo alle *dichiarazioni dei diritti dell’uomo e del cittadino* o a loro equivalenti, *esclude denaturando*, tutto ciò che essa ritiene essere incapace di giudizio autonomo. [...].

E lo Stato sociale-nazionale contemporaneo *esclude disgregando* tutto o parte di quel che sono stati la lotta di classe o più genericamente i movimenti sociali che avevano progressivamente incluso nella loro rete di azione e di rivendicazione i diritti sociali e la cittadinanza sociale”⁸⁷.

Si assiste quindi al paradosso di un’economia sempre più aperta sul mondo, di una società sempre più multietnica ma anche composita da un punto di vista delle ricchezze e delle opportunità e la limitazione territoriale del godimento dei diritti a un gruppo di individui definiti proprio per questo cittadini. Ma, secondo Balibar, “i diritti dell’uomo non hanno alcuna realtà né alcun valore se non come diritti politici, diritti del cittadino, e anche diritto illimitato di tutti gli uomini alla cittadinanza”, così come “la cittadinanza è impossibile senza una regolamentazione delle condizioni di esercizio della proprietà”, tematica che conduce al problema ecologico e a beni e risorse “appropriabili ma non possedibili”⁸⁸.

L’operazione che Balibar propone allora è la decostruzione di concetti come “cosa pubblica”, “libertà”, “uguaglianza”, “diritti”, “spazio pubblico”, per liberarli da significazioni incrostate dal tempo e dall’uso e aprirli a nuovi orizzonti di senso. Si potrà allora pensare a un universalismo meno astratto di quello proposto, per esempio, da Habermas. “Le esclusioni dalla cittadinanza [...] non possono più essere interpretate e giustificate se non come un’esclusione dall’umanità stessa. [...]. Più esattamente, l’identità potenziale degli *uomini* e dei *cittadini*, le condizioni per il riconoscimento in quanto esseri umani e le condizioni per la partecipazione alla vita civile, aprirebbero ad un diritto universale alla politica per tutti gli umani”⁸⁹.

Contemporaneamente si dovrà pensare ad una cittadinanza politica totalmente inclusiva ed estensiva anche dei diritti sociali, in alternativa al sistema di esclusione sociale

⁸⁶ Ivi, pagg. 65-66.

⁸⁷ E. Balibar *Noi cittadini d’Europa?*, Manifestolibri, Roma, 2004, pag. 115.

⁸⁸ E. Balibar *Le frontiere della democrazia*, cit., pagg. 191, 197 e 201.

⁸⁹ E. Balibar *Noi cittadini d’Europa?*, cit., pagg. 103-104.

dall'assistenza, dalla sicurezza, dal lavoro, dalla cultura, dalla dimora, dalle tutele e in generale dall'opportunità di migliorare la propria vita; esclusione che si presenta nella cittadinanza moderna come vera e propria frontiera interna.

“*Senza una dimensione economica e sociale, e più nello specifico senza una dimensione, anche se precaria e conflittuale, della democrazia economica e sociale sulla base di una redistribuzione dei diritti e di un'offerta ampia di servizi pubblici, costruita dalle istituzioni attraverso pratiche di negoziazione e tenendo conto dei conflitti sociali e delle loro rivendicazioni, non avrebbe consistenza alcuna la rappresentazione di una comunità di cittadini di carattere nazionale*”⁹⁰.

La cittadinanza infine si connota come cittadinanza attiva che trascende lo status per realizzarsi concretamente in pratiche di cittadinanza in rapporto a sé e agli altri. Da qui l'idea dei *cantieri della democrazia* che Balibar propone di aprire sulle tematiche della giustizia, del lavoro, delle frontiere e della cultura perché la riflessione e le pratiche sociali collettive promuovano nuove regolamentazioni.

In questa carrellata di riflessioni sul tema della giustificazione politica e della cittadinanza, punti chiave su cui poter sviluppare un discorso partecipativo anche in ambito pedagogico ci sembrano essere:

- il principio secondo cui la ragione non coincide totalmente con la scienza e con un sapere di tipo matematico-sperimentale; la ragion pratica possiede una sua razionalità complementare a quella scientifica e indaga e norma i campi dell'etica, della politica, della giustizia, in generale delle scienze umane.
- Il concetto di giustizia sociale che, per quanto astratto e decontestualizzato, ha il pregio di porre per la prima volta in modo esplicito l'attenzione sulla necessità di pensare a criteri universali di accesso alle opportunità, svincolandosi, almeno teoricamente, dai privilegi delle posizioni occupate.
- Il concetto di comunità che, per quanto poi utilizzato per giustificare la stabilità dei sistemi sociali, riporta l'attenzione sulla necessità di considerare l'uomo nella sua dimensione collettiva e comunitaria, uscendo dall'astrazione che lo isola e lo atomizza.
- La necessità di estendere a livello globale la giustizia sociale.
- L'affermazione del cosmopolitismo come affermazione inderogabile dei diritti umani e del diritto alla cittadinanza per ogni individuo.
- I concetti di *iterazione democratica* e di *processo giusgenerativo*, che rendono conto della possibilità di dare nuovo senso a prassi e norme consolidate perché

⁹⁰ E. Balibar *Noi cittadini d'Europa?*, cit., pag. 105.

siano più rispondenti alle esigenze di una società in continuo e rapido cambiamento.

- la visione delle differenze economiche, sociali, culturali come vera e propria frontiera interna, moderna esclusione di uno “straniero” che non è formalmente un non-cittadino ma un cittadino cui sono negate le possibilità di realizzazione personale e di inclusione sociale.
- la proposta di istituire *cantieri della democrazia*, che mette l’accento sulla necessità di costruire collettivamente le regole del vivere associato, ma anche sulla relatività e provvisorietà di queste regole, modificabili con il consenso e la partecipazione dei cittadini perché siano rispondenti alle esigenze che man mano emergono dalla società.

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA

Per cittadinanza democratica si intende la partecipazione attiva, responsabile e solidale dei cittadini alla vita della società.

L'educazione alla cittadinanza democratica, dunque, ha come obiettivo l'acquisizione da parte dei cittadini delle competenze necessarie a rendere effettiva questa partecipazione con l'esercizio dei propri diritti e dei propri doveri.

L'acquisizione di queste competenze non avviene esclusivamente nei contesti educativi di istruzione formalizzata, ma anche in contesti territoriali informali o non formali.

Nella scuola, ambiente in cui intenzionalmente si programmano percorsi educativi e di istruzione in vista di obiettivi da raggiungere utilizzando le professionalità dei lavoratori della conoscenza, il presupposto per l' ECD è la definizione dei valori etici condivisi che costituiscono l'idea del cittadino che si vuole formare e del mondo che si vuole contribuire a costruire.

Il "Quaderno di Eurydice"⁹¹ pubblicato nel 2005 in occasione della proclamazione dell'anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione, ne elenca alcuni su cui si è registrata la maggior coesione fra i paesi europei: democrazia, uguaglianza, partecipazione, cooperazione, solidarietà, giustizia sociale, tolleranza, diritti umani, coesione sociale.

Lo stesso Quaderno evidenzia la necessità, per la costruzione di una società inclusiva che coniughi il senso di appartenenza alla comunità col riconoscimento del valore delle culture altre, di promuovere un'educazione orientata alla affermazione e alla tutela dei diritti umani, ai valori della tolleranza e del pluralismo culturale.

Ma *democrazia* non è un contenuto, una conoscenza che può essere trasmessa dal docente e poi oggettivamente valutata attraverso un test, la democrazia necessita di essere sperimentata, provata, praticata dapprima nel protetto microcosmo scolastico per poi essere trasferita in un territorio sempre più vasto: la comunità di appartenenza, la città, la propria nazione, l'Europa, il mondo intero; contesti in cui l'ECD si traduce in comportamenti, individuali e collettivi, improntati ai valori etici condivisi.

Il progetto del Consiglio d'Europa *Education for Democratic Citizenship*⁹² riporta una definizione di ECD condivisa da tutti i Ministri europei dell'Istruzione riuniti nel 2000 a Cracovia, secondo cui l'ECD:

⁹¹ Quaderno di Eurydice n. 24, *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa 2005*, <http://www.indire.it/eurydice>

⁹² *Education for Democratic Citizenship*, Council of Europe, <http://www.coe.int/>

- Si propone di preparare i giovani e gli adulti ad una partecipazione attiva in una società democratica, rafforzando in questo modo la cultura democratica;
- Concorre alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo, l'intolleranza;
- Contribuisce al consolidamento della coesione sociale, della giustizia sociale e del bene comune;
- Rafforza la società civile aiutando i cittadini a costruire le abilità e le conoscenze necessarie per la vita democratica;
- Deve adattarsi ai diversi contesti nazionali, sociali, culturali e storici.

Più tardi, questa definizione sarà declinata, per l'istruzione scolastica, in tre macroobiettivi, illustrati così nel Quaderno n. 24 di Eurydice:

“L' ECD ... deve cercare di sviluppare negli alunni:

- a. Una cultura politica
- b. Un pensiero critico e certe attitudini e valori
- c. Una partecipazione attiva.

Lo sviluppo di una **cultura politica** può comprendere:

- lo studio delle istituzioni sociali, politiche e civiche, così come dei diritti umani;
- lo studio delle condizioni in cui gli individui possono vivere in armonia, le questioni sociali e i problemi sociali attuali;
- la preparazione dei giovani all'esercizio dei loro diritti e doveri come sono definiti nelle costituzioni nazionali;
- la promozione del riconoscimento dell'eredità culturale e storica;
- la promozione del riconoscimento della diversità culturale e linguistica della società.

Lo sviluppo di un **pensiero critico** e di certe **attitudini e valori** si basa per esempio su:

- l'acquisizione delle competenze necessarie alla partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadino responsabile e critico;
- lo sviluppo del riconoscimento e del rispetto di sé e degli altri allo scopo di favorire una maggior comprensione reciproca;
- l'acquisizione della responsabilità sociale e morale, compresa la fiducia in sé e un comportamento responsabile verso gli altri;
- il consolidamento dello spirito di solidarietà;
- la costruzione di valori che tengano pienamente conto della pluralità dei punti di vista all'interno di una società;
- imparare ad ascoltare e a risolvere pacificamente i conflitti;
- imparare a contribuire ad un ambiente sicuro;
- lo sviluppo di strategie più efficaci per lottare contro il razzismo e la xenofobia.

Infine, **la partecipazione attiva** degli alunni può essere incoraggiata attraverso i seguenti mezzi:

- permettendo loro di essere coinvolti maggiormente nella comunità in senso lato (a livello internazionale, nazionale, locale e scolastico);
- offrendo loro un'esperienza pratica di democrazia a scuola;
- sviluppando la capacità individuale a impegnarsi gli uni verso gli altri;
- incoraggiando gli alunni a sviluppare iniziative congiunte con istituzioni (come associazioni, organizzazioni internazionali e organismi pubblici) e progetti che implicino altre comunità”⁹³.

E' subito chiaro che il primo campo sviluppa prevalentemente conoscenze, rinvenibili in discipline come la storia, la geografia, la filosofia, il diritto, le scienze sociali; il secondo campo sviluppa abilità e attitudini che fanno riferimento a un sistema di valori; il terzo campo è quello delle competenze: le conoscenze acquisite e le abilità sviluppate consentono allo studente di attivarsi nella società con azioni responsabili basate sull'esercizio dei propri diritti e doveri di cittadino.

L'idea di una ECD intesa come una rete di competenze e non come un argomento di studio, si coniuga bene con il concetto di competenze chiave per l'apprendimento permanente definite nella *Raccomandazione approvata dal Consiglio europeo nel dicembre 2006*, con l'obiettivo di fare dell'Europa, “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”⁹⁴.

Sono stati definiti otto ambiti di competenze chiave, intendendo per competenza “una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”. Essi includono oltre alle competenze linguistiche, matematiche, digitali e altre, le competenze civiche e sociali.

Le “competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”⁹⁵. Devono essere acquisite al termine del periodo obbligatorio di istruzione o di formazione e servire come base al proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente. Non a caso queste indicazioni sono state integralmente recepite nella normativa sull'elevamento dell'obbligo scolastico a 16 anni.

Al punto 6 le competenze sociali e civiche vengono così illustrate:

⁹³ Quaderno di Eurydice n. 24, *cit.*, pagg. 14-15.

⁹⁴ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

⁹⁵ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, *cit.*, pag.16.

“Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica”⁹⁶.

Alle raccomandazioni europee l’Italia risponde approntando una serie di documenti normativi che segnalano l’importanza della tematica, la inquadrano concettualmente e indicano possibili percorsi operativi. Le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del settembre 2007⁹⁷, a firma Berlinguer, per esempio, sono interamente permeate dall’educazione alla cittadinanza in virtù della scelta di non aggiungere un’ulteriore educazione alle già tante esistenti, ma di renderla cornice entro la quale cercare di dare un senso alla frammentazione del sapere.

“Obiettivi irrinunciabili dell’educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l’impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita. Gli allievi imparano a riconoscere e a rispettare i valori sanciti nella Costituzione della Repubblica italiana, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (art.2), il riconoscimento della pari dignità sociale (art.3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (art. 4), la libertà di religione (art. 8), le varie forme di libertà (art. 13-21). Parte integrante dei diritti costituzionali è il diritto alla parola (art. 21). Attraverso la parola si negoziano i significati e si opera per sanare le divergenze prima che sfocino in conflitti”.⁹⁸

Fondamentale allora è la creazione di una rete educativa territoriale, che dilati il contesto scolastico, luogo protetto di sperimentazione di conoscenze e comportamenti improntati ai principi di cittadinanza, fino all’intero pianeta, con l’obiettivo di formare cittadini in grado di costruire comunità sempre più ampie e diversificate.

⁹⁶ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*, cit., pag. 38.

⁹⁷ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione 2007*, cit.

⁹⁸ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, cit., pag. 44.

“La nostra scuola deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell’Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l’umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all’interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un’unica comunità di destino europea così come di un’unica comunità di destino planetaria. [...] La scuola è luogo in cui il presente è elaborato tra passato e futuro, tra memoria e progetto”⁹⁹.

Il 4 marzo 2009 viene pubblicato, a firma del Ministro Gelmini, il *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione*, a seguito della Legge 169 del 30.10.2008¹⁰⁰ che introduce nella scuola lo stesso insegnamento nelle aree storico-geografica e storico-sociale, in un primo momento con una propria dotazione oraria di 33 ore e con voto distinto per tutti gli ordini e gradi di scuola. E’ chiara la consapevolezza che gli obiettivi devono essere perseguiti in alleanza col contesto territoriale e il coinvolgimento delle altre agenzie educative. Si pone in modo più deciso l’argomento della valutazione del comportamento degli studenti, su più versanti, da quello di lavoro e di compito fino a quello sociale e di relazione, valutazione che dovrebbe consentire una migliore conoscenza della persona e la prevenzione di condotte disfunzionali o antisociali.

Si richiama la normativa di valorizzazione della partecipazione studentesca (Direttiva 2006), evidenziando che l’esercizio della democrazia va praticato favorendo una progettualità partecipata, la cogestione delle problematiche che di volta in volta emergono nella scuola, la condivisione delle soluzioni adottate. In quest’ottica è stato introdotto *il Patto di Corresponsabilità*. Si chiede ai docenti di trovare in ogni disciplina la particolare curvatura che consenta di lavorare sulla cittadinanza, con i contenuti, i metodi, le relazioni che favoriscono la partecipazione e la percezione della scuola come comunità di pratiche educative condivise.

Tenendo a fondamento la Costituzione come “mappa valoriale utile alla costruzione della propria identità personale, locale, nazionale e umana”¹⁰¹, vengono individuati i nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione per tutti gli ordini di scuola. Le situazioni di compito

⁹⁹ *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, cit., pag. 20.

¹⁰⁰ *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione* http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2b2bc4d1-0382-4f75-a6f9-2f99f3ea85e6/documento_indirizzo_citt_cost.pdf

¹⁰¹ *Ivi*, pag.17.

per la certificazione delle competenze personali alla fine dei diversi cicli sono declinate nelle aree della dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione.

Dunque nei documenti ufficiali dell'Unione Europea e poi dei singoli paesi membri e anche del nostro, la competenza dei cittadini nell'esercizio dei diritti-doveri di cittadinanza, la conoscenza di contesti territoriali sempre più vasti e delle relative culture, l'acquisizione di atteggiamenti inclusivi e solidali, sono considerati fondamentali per il rafforzamento della democrazia.

Ma in un tempo in cui la globalizzazione si caratterizza più per la tendenza ad uniformare secondo le logiche del mercato, piuttosto che per la tensione positiva a costruire comunità in cui le diversità culturali convivano o si fondano; in un tempo in cui prevale la *balcanizzazione* del mondo, l'aspirazione a creare *uno Stato per ogni etnia*, proprio quando occorrerebbe un organismo di governo planetario; sono sempre più grandi le difficoltà dell'educazione ad aderire alle indicazioni degli organismi politici e a far fronte alla schizofrenia di un mondo che economicamente, politicamente, mediaticamente, va sempre più verso l'esclusione, garanzia di mantenimento dei privilegi occidentali e di particolari classi sociali.

La percezione diffusa è che il potere della scuola sia troppo debole in confronto alla potenza dei media, ma c'è anche la consapevolezza che l'utilizzo delle tecnologie può essere messo al servizio delle esigenze educative, facendo circolare idee forti e potenziando le possibilità di aggregazione tematica, di coesione sociale. Si tratta di coinvolgere i giovani, i più grandi fruitori e utilizzatori della rete, nell'idea che non vi è più alternativa alla costruzione consapevole e condivisa di un mondo plurale che sia più equo in termini di condizioni di vita, di opportunità di studio, di costruzione del futuro, di salvaguardia dell'ambiente.

Si tratta di riaffermare con forza il ruolo e le possibilità dell'educazione, uscendo dal clima di rassegnazione depressa e di impotenza malinconica in cui sono caduti gli educatori, che hanno l'effetto devastante di veicolare una pedagogia dell'acquiescenza.

Si tratta di accettare la frustrazione di una prospettiva a medio e lungo termine e di prendersi del tempo per mettere in campo un cambiamento radicale del modo di fare scuola, ripartendo dalle buone prassi che vedono innanzitutto gli studenti coinvolti attivamente nel processo di costruzione del proprio sapere, coinvolgimento che è già da subito processo di partecipazione al mondo.

Il lavoro preliminare è allora quello di definire in negativo le caratteristiche del cittadino da formare: non un soggetto isolato fra tanti soggetti ugualmente isolati che popolano il mondo, sempre più connessi e sempre più incapaci di comunicazione autentica, ognuno occupato ad attrezzarsi per sé contro gli altri, per poter emergere ed affermarsi in una

società competitiva che premia col denaro e col potere sapientemente dosato e distribuito, l'obbedienza vuota d'idee e l'omologazione.

La persona a cui pensiamo investe nella costruzione della propria esistenza immersa nel mondo plurale delle culture, dei valori, delle appartenenze, mette nella propria cassetta degli attrezzi gli alfabeti culturali, le scelte etiche, le competenze sociali, e usa questi strumenti mettendoli al servizio di una tensione al possibile per realizzare un mondo che ancora non è.

Potremmo dire che il cittadino che vogliamo formare è un giovane sicuro, indipendente, forte, critico, culturalmente ben attrezzato e capace di trovare il suo posto nella società. E' un giovane sensibile, capace di empatia, solidale, attivo nel ricercare soluzioni ai problemi che tengano conto del benessere delle persone, deciso nel rifiutare compromessi che comportino ingiustizie, umiliazioni, sofferenze per le persone coinvolte. E' un giovane in grado di usare processi di pensiero convergenti per realizzare efficacemente gli obiettivi e divergenti per creare nuove soluzioni per vecchi problemi. E' infine un giovane che ama la bellezza, la natura e ha cura del mondo in cui vive.

A questo fine serve una scuola che educa, nel rispetto della propria identità culturale, alla composizione delle diversità in nuove e più ricche sintesi, che costruisce personalità forti e sicure non perché sanno sopraffare ma perché sanno riconoscere e gestire le emozioni e quindi affrontare i conflitti ricercandone soluzioni pacifiche ed equilibrate; che fornisce gli strumenti perché gli alunni possano costruire con passione e curiosità la propria conoscenza, dapprima accedendo e poi utilizzando consapevolmente la sintassi delle discipline e della cultura in generale; è una scuola che promuove l'uso critico delle intelligenze, che lavora contro l'omologazione: dunque è una scuola improntata ai valori della democrazia, del sapere forte e plurale, dell'etica solidale.

In questo senso l'educazione alla cittadinanza o educazione alla politica, può essere il perno attorno a cui si riorganizza l'offerta formativa e si ripensano le modalità dello stare e del fare scuola, perché l' ECD è una trama che coinvolge:

- a) **La scuola come comunità**, una comunità organizzata in modo democratico, che attraverso l'istituto della rappresentanza, e non della mera delega, consenta la partecipazione alla gestione e ai processi decisionali. Una impostazione di questo tipo consentirebbe di rispondere al bisogno di contesto e di appartenenza dei giovani (senza escludere appartenenze ad altri gruppi più o meno spontanei, anzi favorendo appartenenze plurime), li aiuterebbe a percepire il lavoro scolastico come finalizzato al conseguimento di obiettivi condivisi e quindi a dare senso alla fatica che lo studio impone, risponderebbe all'esigenza dei giovani di essere attivi, di costruire il loro percorso di vita. E' un percorso che consente di sperimentare in modo protetto nel microcosmo scolastico forme di partecipazione alla costruzione

del proprio ambiente di vita perché possano essere estese a un contesto territoriale sempre più vasto fino a costruire un senso di appartenenza al mondo e un interesse per le problematiche che sono ormai di carattere planetario

Condizione perché questo avvenga è che anche il lavoro in classe sia organizzato in modo partecipato, cooperativo, si instauri un' interdipendenza positiva fra i componenti del gruppo, si lavori alla costruzione di abilità sociali con la stessa determinazione con cui si perseguono quelle cognitive, si veicolino modalità attive di apprendimento, perché solo così gli studenti possono rendersi individualmente responsabili della realizzazione e del successo, o del fallimento, di un lavoro collettivo.

- b) **L'uso di metodologie, strategie, tecniche che sollecitino l'attivazione** e la partecipazione degli studenti. Mi riferisco per esempio all'apprendimento cooperativo che ha enormi potenzialità in campo educativo, all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, a metodologie didattiche (didattica con i concetti, potenziamento cognitivo, ...) rispettose degli stili individuali di apprendimento, improntate all'idea di un allievo che non riceve, ma costruisce il proprio sapere. L'insegnamento è sempre più considerato non tanto come un processo di trasmissione, quanto di costruzione del sapere, si passa dalla considerazione dello studente come passivo recettore del sapere dell'insegnante allo studente attivo costruttore delle proprie conoscenze; si passa dall'idea di un docente onnisciente che trasmette la sua scienza ai discenti, a un docente-regista dell'azione educativa, un docente che programma, predisporre situazioni di apprendimento, stimola, accende la motivazione, problematizza, per condurre l'allievo dalle conoscenze ingenuie o poco formalizzate della conoscenza spontanea al sapere disciplinare rigoroso di cui possiede competenza ¹⁰².

Questo modo di procedere denuncia la consapevolezza delle modalità di funzionamento del cervello, che non registra l'informazione ma la processa, la confronta con ciò che sa già, vede se gli può servire per eseguire un compito, la connette ad altre conoscenze per analizzarla e *cum-prenderla* secondo un processo di assimilazione o di adattamento che risolve un conflitto cognitivo. Nozioni che non trovano connessione in questa rete, in questa impalcatura, sono destinate ad una ritenzione breve nella memoria e quindi ad essere dimenticate.

In quest'ottica l'insegnante diventa un progettista di ambienti di apprendimento, messi a punto intenzionalmente perché lo studente metta in campo processi attivi di conoscenza. Gli studenti, con i propri schemi interpretativi, si confrontano con i compagni e con i saperi esperti delle discipline; perché questo contatto diventi

¹⁰² M. Castoldi, E. Damiano, A.M. Mariani, *Il Mentore*, Franco Angeli, Milano, 2007.

appropriazione significativa e non rimanga invece mera giustapposizione di saperi, è necessario il lavoro di negoziazione, ristrutturazione e revisione continua dei concetti, degli schemi, delle teorie. E' necessario il lavoro del docente che sottolinea o induce il conflitto cognitivo per poi raggiungere un nuovo più adeguato equilibrio validato dal sapere disciplinare ¹⁰³.

- c) L'idea forte di **interdisciplinarietà**, con cui lavorare ad una *forma mentis* abituata a vedere il globale, l'interconnessione, il complesso, a partire dalla consapevolezza che il sapere, prodotto della conoscenza, è uno perché uno è il mondo e che la divisione in campi, discipline, settori, è un artificio umano economico, utile per approfondire la conoscenza settoriale, la quale però deve retroagire individuando le connessioni col tutto e consentendo una visione globale. I saperi parcellizzati e disgiunti sono sempre più inadeguati a comprendere sistemi complessi, trasversali, globali, sono saperi funzionali alla tecnica ma mancano di organizzazione e quindi inibiscono la costruzione di un pensiero capace di pensare la complessità del mondo e della condizione umana. La mancanza di questo pensiero rende difficile intravedere un mondo diverso, per la cui realizzazione impegnarsi e lavorare.

La stessa dinamica gioca la separazione fra cultura umanistica e cultura scientifica. Quest'ultima approfondisce i propri campi di indagine, formula teorie ma solo in unità con la prima può produrre una riflessione sulla condizione dell'uomo, può cercare di dare risposte ai suoi interrogativi esistenziali. La frammentazione e l'isolamento conducono ad un *deficit democratico* in cui pochi esperti si sono appropriati di molteplici problemi, in cui la politica è diventata tecnica, con grave regressione della competenza democratica dei cittadini, che sono sempre più in difficoltà nella comprensione di problemi complessi e sono espropriati di un punto di vista conglobante. La mancanza di un punto di vista globale indebolisce il senso di responsabilità e di solidarietà ¹⁰⁴.

- d) L'idea di **lifelong learning**, secondo cui l'apprendimento è un'attività che si dispiega lungo tutto il corso della vita in contesti non formali, informali, formali, per la costruzione, l'adeguamento, il cambiamento del proprio progetto di vita. Condizione perché l'apprendimento diventi una costante nella vita è aver imparato ad imparare e quindi aver sviluppato buone competenze metacognitive. La strategia di Lisbona definisce la nostra come una *società della conoscenza* e individua i saperi come il capitale individuale e collettivo a fondamento dell'economia e dello sviluppo sociale. La possibilità di giocare i propri diritti di

¹⁰³ Anna Carletti, Andrea Varani (a cura di), *Didattica costruttivista*, Erickson, Trento, 2005.

¹⁰⁴ Edgar Morin, Anne B. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994

cittadinanza, le proprie possibilità di realizzazione è strettamente legata all'accesso e alla capacità di utilizzare in maniera efficace durante tutto il corso della vita le conoscenze apprese. Nell'educazione permanente il concetto di apprendimento si dilata nello spazio, travalicando il contesto scolastico per investire il territorio e le sue molteplici possibilità di fornire conoscenza; si dilata nel tempo, eccedendo l'obbligo di istruzione, pur alzato a sedici anni, per affermare la necessità di formarsi e di apprendere per tutto l'arco della vita; pone l'attenzione sulla necessità di competenze strategiche necessarie per vivere in un mondo complesso e in continuo, veloce cambiamento ¹⁰⁵.

- e) **Il curriculum**, con necessità di rafforzamento delle strumentalità disciplinari. Per agire nella società come cittadini informati e responsabili, è importante il possesso di una solida cultura generale e delle strumentalità disciplinari: i problemi sono sempre più specifici e complessi, occorre avere strumenti adeguati per comprenderli. Ci si riferisce alla necessità di possedere in modo sicuro ed efficace l'accesso al sistema simbolico-culturale attraverso la conoscenza degli alfabeti e dei saperi delle discipline. Di tutte le discipline.

Ma un'attenzione particolare nell'ottica della ECD andrebbe riservata, secondo noi, allo sviluppo delle competenze linguistiche e in particolare argomentative.

A partire dagli studi di Vygotskij e della psicologia culturale, si mette in luce la centralità del contesto socioculturale nei processi di sviluppo linguistici e cognitivi.

Non a caso secondo Vygotskij il linguaggio si sviluppa per stadi, il primo dei quali è costituito dal linguaggio esteriore, acquisito e sviluppato nell'interazione sociale con attività di continua negoziazione e ristrutturazione dei significati in uno scambio in cui il bambino si relaziona agli altri nel proprio ambiente. A questo punto il linguaggio diventa mentale, viene interiorizzato, è uno strumento di pensiero individuale oltre che di relazione. Infine il linguaggio sociale e quello mentale si strutturano divenendo strumenti per organizzare, esprimere e comunicare il pensiero. E' un processo culturale che avviene in un contesto definito e che conduce attraverso l'appartenenza sociale e la regolazione con gli altri alla condivisione dei significati. Il linguaggio dunque nasce sociale ¹⁰⁶.

Pratiche discorsive formalizzate, come discutere, inferire, ricordare, spiegare, argomentare, forniscono nuove procedure conoscitive riapplicabili in diversi contesti e in nuove organizzazioni concettuali e modi di leggere la realtà.

In modo ancora più specifico, in relazione alla ECD, andrebbero sviluppate le competenze relative all'argomentazione, indagando i campi della logica (come

¹⁰⁵ J. Delors, *Libro bianco. Crescita, competitività, occupazione*, Milano, Il Saggiatore, 1994.

¹⁰⁶ P. Inghilleri (a cura di), *Psicologia culturale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009.

teoria formale del ragionamento), della retorica (come teoria della persuasione) e della filosofia (come teoria della verità). Ciò consentirebbe di portare alla luce le fallacie, anche tramite letture critiche di testi, ascolto di dibattiti pubblici su temi di interesse generale, fallacie che consentono apparenti o false conseguenze, distorsioni, inganni nella comprensione del discorso.

L'informazione e la formazione critica dell'opinione pubblica è un requisito fondamentale perché la democrazia esista e su di essa si possano costruire e continuamente riadattare forme di organizzazione della convivenza degli uomini. Questo il senso di un cittadino attrezzato a distinguere la bontà o meno (*soundness*) degli argomenti usati nel dibattito pubblico.

“Promuovere allora la conoscenza di ciò che rende buono un argomento, studiare la combinazione di validità formale, verità, efficacia, ma individuare anche le possibili fallacie pragmatiche ed ermeneutiche del discorso” diventa un obiettivo irrinunciabile all'interno della vasta area della ECD, perché non esiste possibilità di cittadinanza là dove il discorso è costruito intenzionalmente per “avvelenare il pozzo” e dar luogo a quel “grigiore epistemico” che provoca un pericoloso abbassamento della fiducia dei cittadini verso tutti gli attori della sfera pubblica ¹⁰⁷. Insegnare cosa fare di fronte a un testo o un discorso per individuare il messaggio esplicito, lo scopo e se ciò che viene detto lo è in modo accettabile, significa analizzare le proposizioni di cui sono composte le tesi e controllare i loro collegamenti, individuando carenze logiche e fallacie abbondantemente usate soprattutto nel discorso politico.

Questo lavoro critico sui discorsi sviluppa in positivo la capacità di argomentare in modo corretto, ma sviluppa anche comportamenti improntati alla correttezza e al rispetto delle regole-base del confronto razionale su cui si basano le società democratiche.

L'inserimento a scuola delle dispute su argomenti filosofici, su questioni etiche, su problematiche di attualità in cui ci si esercita a sostenere una tesi in modo corretto e secondo le regole e a difenderla dalle argomentazioni del gruppo opposto oppure ad abbandonarla in caso di palese contraddittorietà o non validità, potrebbe essere un modo stimolante per acquisire ed esercitare una competenza fondamentale all'esercizio dei propri diritti/doveri di cittadinanza.

Tutti i cittadini dovrebbero possedere una competenza logica e argomentativa che unita alla capacità retorica consenta di sostenere le proprie tesi e di smascherare

¹⁰⁷ F. D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, 2010, Bollati Boringhieri, Torino, pagg. 11-19.

gli errori nelle tesi altrui. Solo così l'opinione pubblica esercita efficacemente il proprio potere di controllo sulla sfera politica e afferma la sovranità dei molti.

In un tempo in cui scopo della discussione pubblica non è più quello di convincere razionalmente gli altri della bontà dei propri argomenti, ma di avere ragione ad ogni costo, occorre inoculare antidoti per resistere alla seduzione e per contrastare la denigrazione degli avversari come mezzi per conquistare il consenso. L'uso della razionalità, la richiesta di rigore ai contendenti e la condivisione delle regole nel confronto sono gli antidoti più potenti al diffondersi di un sentimento *a-pático* che conduce ad atteggiamenti di rifiuto del politico e di delega ad altri delle proprie possibilità di scelta.

LE COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

In sintesi: la ECD è un paradigma estensivo che comprende conoscenze, saperi, comportamenti, atteggiamenti e che riguarda: la costruzione di identità personali e identità collettive; la persona e i suoi rapporti con gli altri; le condizioni del vivere insieme come condizioni per sviluppare appieno anche la propria personalità; l'individuale e il sociale; il passato, che si inserisce in una continuità storica e culturale e l'invenzione del futuro; l'accettazione della realtà da cui veniamo e la critica ad essa; la consapevolezza della necessità dell'azione per il cambiamento dei contesti di vita; il concetto di responsabilità; il sentimento di appartenenza che è indissolubilmente legato alla capacità di costruire un progetto collettivo ¹⁰⁸.

L'affermazione di una cultura della democrazia necessita dello sviluppo di una serie di competenze che mettano in grado i cittadini non solo di comprendere ed orientarsi nella cultura globale individuandone legami ed interdipendenze, ma anche di proporsi come soggetti di cambiamento e possibili decisori.

Una possibile classificazione sufficientemente completa delle competenze chiave di cittadinanza è proposta da Audigier, che individua tre grandi ambiti in cui inserisce e declina le competenze cognitive, le competenze etiche e le competenze sociali secondo questo schema:

COMPETENZE COGNITIVE:

1. COMPETENZE DI ORDINE GIURIDICO E POLITICO, "sono armi in mano ai cittadini per difendere le loro libertà, proteggere le persone, contestare gli abusi di potere da parte di coloro che detengono l'autorità" ¹⁰⁹:
 - a. CONOSCENZE delle REGOLE della vita collettiva e della libertà di azione
 - b. CONOSCENZE delle istituzioni pubbliche e del loro funzionamento
 - c. CONOSCENZE DEL MONDO ATTUALE
 - i. STORIA E CULTURA GENERALE
 - ii. L2 E CULTURA DEGLI ALTRI POPOLI
 - iii. GEOGRAFIA UMANA E SOCIOLOGIA

¹⁰⁸ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, 2010, Laterza, Roma-Bari.

¹⁰⁹ F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, 2010, <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf>, pag.172.

2. **COMPETENZE DI TIPO PROCEDURALE:**
 - a. **CAPACITA' INTELLETTUALI GENERALI:**
 - Analisi e sintesi
 - Argomentazione
 - Capacità riflessiva intesa come capacità di riesaminare le argomentazioni e le azioni alla luce dei principi dei diritti dell'uomo; capacità di riflettere sul senso e i limiti dell'azione possibile, ...
3. **CONOSCENZE DEI PRINCIPI E DEI VALORI** della cittadinanza democratica, attraverso lo studio delle Carte e dei documenti che sanciscono una concezione della persona fondata sulla libertà e l'uguale dignità di ciascuno.

COMPETENZE ETICHE

La persona costruisce se stessa e le sue relazioni con gli altri secondo un certo numero di valori, riconducibili a libertà, uguaglianza, solidarietà. Il riconoscimento di umanità' è considerato da Audigier un meta-valore: ogni altro è depositario di una parte di umanità e ciascun individuo ha bisogno degli altri per costruirsi come soggetto umano.

COMPETENZE SOCIALI

Sono quelle competenze che servono per rafforzare la capacità degli attori sociali di prendere iniziative e di assumere responsabilità' nella società', fra queste:

- a. capacità di vivere con gli altri, di cooperare, di costruire e realizzare progetti comuni, di assumere responsabilità (questa capacità apre alla dimensione della interculturalità e alla necessità di apprendere più lingue e le relative culture, intese come chiavi di accesso ad altri modi di pensare e di comunicare, e di approfondire la conoscenza della storia);
- b. capacità di risolvere i conflitti secondo i principi del diritto democratico in due prospettive:
 - di giustizia, col ricorso ad una terza persona non coinvolta nel conflitto, che decide secondo leggi e principi;
 - di mediazione, che attraverso la discussione si sforza di costruire un accordo fra le parti
- c. capacità di intervenire in un dibattito pubblico, di argomentare e scegliere in situazione.

L'ECD è allora conoscenza della propria storia, lingua, cultura, è strumento che contribuisce alla formazione dell'identità nazionale, ma è anche necessariamente

conoscenza di altre culture, lingue, modi di vita, nella consapevolezza che il pluralismo culturale caratterizza le nostre società non solo per la presenza di stranieri, ma per l'esistenza di diverse visioni della vita, di modi di pensare, di vivere la politica, di affrontare la nascita e la morte, ecc.

In questo senso le culture pure non esistono, si vivono quotidianamente appartenenze molteplici che contribuiscono alla formazione di un'identità complessa, non riconducibile all'astrazione di un'unica matrice culturale.

Per esercitare attivamente i compiti di cittadinanza non è sufficiente il possesso di un bagaglio, pur ampio, di conoscenze; occorre che le conoscenze siano trattate e organizzate da competenze di tipo procedurale e che informino di sé i comportamenti per diventare stili di vita. Il sicuro possesso degli strumenti cognitivi, linguistici e culturali è dunque condizione imprescindibile per l'esercizio della cittadinanza e, in questo senso, l'insuccesso scolastico è il problema centrale da affrontare per evitare forme di esclusione che possano tradursi in passività o violenza.

Non a caso le competenze per l'apprendimento permanente formulate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, include: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

“Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali in un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave”¹¹⁰.

¹¹⁰ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006

Philippe Perrenoud, dal canto suo, contestualizza le seguenti competenze di cittadinanza in campo sociale:

- saper identificare, valutare e far valere i propri diritti, limiti e bisogni;
- sapere, individualmente e in gruppo, formare e condurre progetti, sviluppare strategie;
- saper analizzare delle situazioni e dei campi di forza in modo sistemico;
- saper cooperare, agire in sinergia, partecipare a un collettivo, condividere una leadership;
- saper costruire e animare organizzazioni e sistemi di tipo democratico;
- saper gestire e risolvere conflitti;
- saper giocare con le regole, servirsene, elaborarle;
- saper costruire degli ordini negoziati al di là delle differenze culturali ¹¹¹.

E Cogan e Derricott hanno proposto come obiettivi delle politiche relative all'educazione del XXI secolo le seguenti competenze:

- abilità a vedere e affrontare i problemi come membri di una società globale;
- abilità a lavorare con gli altri in modo cooperativo e assumere responsabilità per i ruoli/doveri nella società;
- abilità di capire, accettare, apprezzare e tollerare le differenze culturali;
- capacità di pensare in modo critico e sistemico;
- volontà di risolvere i conflitti in modo non violento;
- volontà di cambiare il proprio stile di vita e i consumi per proteggere l'ambiente;
- abilità ad essere sensibili verso i diritti umani;
- volontà e abilità a partecipare politicamente a livello locale, nazionale e internazionale ¹¹².

Santerini, infine, parla di tre livelli di competenze per la formazione del cittadino: un primo livello orientato allo sviluppo di una cittadinanza riflessiva; un secondo per una cittadinanza vissuta; il terzo che, sviluppando atteggiamenti di impegno e di assunzione di responsabilità, conduca ad una cittadinanza deliberativa. Ovviamente non esiste la possibilità di sviluppare le competenze relative ad un livello con esclusione degli altri, si tratta invece di un processo circolare che, attraverso conoscenze e abilità, alimenta comportamenti e stili di vita.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

¹¹¹ P. Perrenoud, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?*, 2003, citato in M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, 2010, Laterza, Roma-Bari pag. 79.

¹¹² J.J. Cogan, R. Derricott, *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, 2001 citato in M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pag. 80.

“Sviluppare competenze significa predisporre un percorso che si dipana dalla comprensione dei concetti, attraverso la discussione e l’argomentazione, fino a produrre decisione. Per questo, il senso dell’educazione alla cittadinanza non si esaurisce nel *parlare insieme*, ma costruisce la *deliberazione*, cioè la prassi democratica che produce – diversamente che nel dibattito o nella negoziazione – decisioni. A sua volta, il percorso basato sulle deliberazioni non può limitarsi all’azione, ma necessita dell’esplorazione e della comprensione dei concetti. [...] La dimensione deliberativa mette l’accento sulla connessione fra il pensiero e l’azione, per realizzare un curriculum realmente integrato, in cui il *fare* non rappresenti solo il momento applicativo del *sapere*, ma in cui si attui una circolarità fra i diversi piani. Per realizzare questa interconnessione [...] il progetto formativo non partirà dalle conoscenze per arrivare all’agire, bensì verrà organizzato intorno alla *decisione*. In altre parole, un curriculum di questo tipo presenta la specificità di essere *deliberation-based*, fondato cioè sulle scelte discusse attorno a problemi etici comuni”¹¹³.

Una **cittadinanza di tipo riflessivo** punterà in particolare su competenze di tipo cognitivo: conoscenze giuridiche e funzionamento delle istituzioni, conoscenza della storia nazionale e mondiale, delle Carte costituzionali, del significato e della storia di concetti come Stato, nazione, democrazia, repubblica, mercato, uguaglianza, ecc.

Ma è necessario, in questo primo livello, che si sviluppi anche la competenza a trovare i nessi, costruire reti di concetti, trattare criticamente le conoscenze, scegliere e agire secondo il proprio sistema di valori. “L’apprendimento di tipo passivo è in qualche modo inconciliabile con la cittadinanza attiva, attraverso la quale costruirsi come soggetti. In questo senso, *pensare la cittadinanza* significa soprattutto agire su alcune dimensioni chiave: la riflessività, l’autonomia di giudizio, il pensiero critico, le capacità di decentramento”¹¹⁴, per saper comprendere la realtà al fine di intervenire e di cambiarla.

Le abilità coinvolte nello sviluppo di un pensiero di tipo critico riguardano: la riflessività, la dialettica, la capacità di decidere, l’esercizio di un pensiero auto correttivo, attento al contesto, guidato da criteri e che è in grado di pervenire a un giudizio. Lipman insiste sulla necessità di evidenziare, attraverso un’appropriata educazione civica o alla politica, i criteri che stanno alla base delle proprie scelte. Possono essere criteri di tipo normativo, che fanno riferimento a leggi e regole; di tipo funzionale, che rispondono a scopi e progetti: oppure di metodo e procedure. Ora, in situazione di pluralismo culturale, la discussione pubblica dei criteri validi per l’assunzione delle decisioni necessarie al funzionamento delle comunità rinvia al criterio fondamentale del rispetto della persona e dei suoi diritti fondamentali. Questo diventa anche il criterio base per esprimere giudizi

¹¹³ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pagg. 82-83.

¹¹⁴ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pagg. 85-86.

sulle culture altre, in un atteggiamento di decentramento da sé che consente di relativizzare la propria cultura e di comprendere le altre ¹¹⁵.

Lo sviluppo delle competenze interculturali consente dunque di affrontare il conflitto cognitivo prodotto dalla conoscenza di diversi approcci valoriali e di risolverlo sì nel rispetto della pluralità, ma mantenendo ferma l'idea che l'umanità è una e universali sono i suoi diritti.

La **cittadinanza vissuta** richiede a sua volta che il cittadino si attivi nella costruzione e nella difesa di una società giusta e solidale e che a questo scopo si sviluppino atteggiamenti come l'apertura all'altro, la fiducia, la capacità di accogliere, l'empatia, la sollecitudine. Non è sufficiente lavorare per portare a consapevolezza razionale ciò che è giusto, occorre anche lavorare sulle emozioni e sui sentimenti perché il senso di giustizia si traduca in motivazione ad agire.

“La scuola educa favorendo quelle competenze civiche che uniscono al pensiero critico la formazione di una matura affettività sociale” ¹¹⁶. Esercitare la cittadinanza significa scegliere, assumere decisioni ed agire. La formazione che sviluppa queste abilità si serve della conversazione morale e del dialogo etico in cui si pongono problemi, li si dibatte, si cercano soluzioni, per facilitare il passaggio dalla formulazione del giudizio alla sua giustificazione nel dibattito pubblico. “In conclusione, le competenze dal punto di vista cognitivo e culturale – pensiero critico, decentramento ed empatia, autonomia e sensibilità morale – compongono un quadro in cui gli elementi trasversali più importanti sono il dialogo e la discussione, attraverso cui comprendere i punti di vista dell'altro, elaborare e distinguere le proprie posizioni, cercare aspetti d'accordo. Si giunge così alla dimensione deliberativa e partecipativa della cittadinanza” ¹¹⁷.

La **cittadinanza deliberativa** riprende ed innesta in campo educativo l'idea di Habermas che la discussione pubblica dei cittadini sia la condizione di autenticità delle moderne democrazie. La competenza da sviluppare è allora principalmente quella comunicativa, dialogica e il contesto scolastico, in cui la democrazia viene esercitata in modo diretto attraverso la discussione e l'assunzione di decisioni, sembra essere quello più adatto a questo sviluppo.

Il linguaggio in questo modo assume un'importanza centrale non solo in quanto strumento di espressione di idee e affermazione di diritti, ma in quanto strumento di strutturazione, organizzazione e messa in forma dello stesso pensiero e strumento di confronto, dialogo e negoziazione con gli altri.

¹¹⁵ M. Lipman, *Thinking in Education*, 1991, Cambridge University Press, New York.

¹¹⁶ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pag. 100.

¹¹⁷ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pag. 103.

Da un punto di vista didattico, discussioni, dilemmi, dispute, narrazioni, sono gli ambiti da sfruttare per sviluppare e implementare quelle competenze argomentative che saranno poi determinanti per la partecipazione al processo democratico. In questo senso vanno lette le esperienze di comunità di ricerca, di comunità giusta e di filosofia per bambini che, puntando alla risoluzione di problemi attraverso la discussione, la ricerca di alternative e la negoziazione, svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo del pensiero critico e nel potenziamento delle capacità argomentative.

Le competenze di tipo decisionale e partecipativo vengono esercitate nelle situazioni reali di vita, situazioni che impongono di imparare a partire dall'azione, in una circolarità progettuale che va dall'azione alla conoscenza, alla riflessione, fino all'azione consapevole.

In questo processo la discussione e la negoziazione giocano un ruolo fondamentale perché è solo attraverso l'argomentazione che conduce alla deliberazione che la prassi democratica produce decisioni e regola la vita in comune degli uomini.

Ma funzionale allo sviluppo del pensiero critico e all'autonomia di giudizio è l'apprendimento delle regole di funzionamento del linguaggio, regole logiche che consentono di smontare i discorsi per verificare l'uso corretto dei connettori logici, del principio di contraddizione, delle relazioni fra proposizioni principali e subordinate che enunciano conseguenze desumibili dalle prime, perché se ne possa verificare la correttezza ed escludere invece tentativi di manipolazione, spesso tesi ad affermare un pensiero omologante perfino contrario ai propri interessi.

Da qui la necessità di approfondire la tematica dell'argomentazione e di sottolineare il legame di necessità che connette l'educazione al discorso alla cittadinanza.

Parte III
L'ARGOMENTAZIONE

UNA COMPETENZA CHIAVE DI CITTADINANZA

Non saper argomentare, cioè non saper agire in uno spazio pubblico per porre istanze, proporre una visione del mondo, rivendicare diritti, è uno svantaggio che sommandosi agli svantaggi culturali tradizionalmente prodotti dalle disuguaglianze sociali ed economiche, crea forme di esclusione.

Peraltro, come si è fin qui visto, la costruzione dell'accordo che conduce nelle società democratiche alla deliberazione passa inesorabilmente attraverso l'approccio critico alla realtà, l'applicazione di criteri per la valutazione dei fatti e delle idee, la costruzione di un proprio punto di vista e dunque la capacità di argomentare per sostenerlo, difenderlo, dividerlo.

Non garantire la competenza argomentativa come una delle competenze di base indispensabili alla formazione del cittadino significa dunque favorire forme di esclusione sociale, limitazione nella capacità di esercitare i propri diritti e, in ultima istanza, significa minare le basi stesse della democrazia, che si fonda sul discorso e sulla sua capacità di convincere, escludendo forme di coercizione e di violenza fisica.

A questo proposito le analisi di Hannah Arendt sulle origini dei totalitarismi e sull'agire come unità di discorso e azione (il discorso è già una forma di agire politico) evidenziano i rischi di una sottovalutazione di questi aspetti.

Seguendo il processo contro il nazista Eichmann, responsabile della morte di centinaia di migliaia di ebrei, H. Arendt si convince che i crimini nazisti sono stati resi possibili da quella che chiama "la banalità del male"¹¹⁸, i comportamenti di milioni di uomini normali, persino banali se visti nella loro quotidianità, ma caratterizzati dalla incapacità di esercitare un pensiero critico e orientati ai propri individuali interessi, persone normalmente inoffensive ma, se inserite in una potente macchina ideologica come quella nazista, capaci di compiere le più disumane atrocità.

In questo senso, i totalitarismi, il nazismo come lo stalinismo, vengono analizzati come una conseguenza della società di massa che atomizza gli individui, li isola recidendo le relazioni di interdipendenza, nega lo spazio pubblico in cui sono possibili il discorso e l'agire politico, elimina le classi sociali in modo che gli individui rispondano solo a piccoli gruppi fortemente orientati in senso ideologico al potere violento, potere fondato sul binomio ideologia-terrore. In questo sistema l'uomo, inserito organicamente nella società in cui vive e legato alla sua famiglia, ai colleghi di lavoro, ai membri del suo stesso partito, non ha più ragione di esistere; al tessuto sociale fatto di numerosi gruppi, distinti ma intersecantesi, che legano le persone le une alle altre con vincoli di amicizia, di

¹¹⁸ H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, 2003, Feltrinelli, Milano.

solidarietà, di collaborazione, si sostituisce l'apparato gerarchico del partito unico e la frantumazione delle classi in masse di individui. "Il termine *massa* si riferisce soltanto a gruppi che, per l'entità numerica o per l'indifferenza verso gli affari pubblici o per entrambe le ragioni, non possono inserirsi in un'organizzazione basata sulla comunanza di interessi, in un partito politico, in un'amministrazione locale, in un'associazione professionale o in un sindacato. Potenzialmente, essa esiste in ogni paese e forma la maggioranza della folta schiera di persone politicamente neutrali che non aderiscono mai a un partito e fanno fatica a recarsi alle urne. Fatto caratteristico, i movimenti totalitari europei, quelli fascisti come quelli comunisti dopo il 1930, reclutarono i loro membri da questa massa di gente manifestamente indifferente, che tutti gli altri partiti avevano lasciato da parte perché troppo apatica o troppo stupida. Il risultato fu che in maggioranza essi furono composti da persone che non erano mai apparse prima sulla scena politica" ¹¹⁹.

L'atomizzazione, l'isolamento degli uomini nella società di massa, il loro conformismo sociale, rendendo gli individui facilmente manipolabili consentono più facilmente di imporre modelli di comportamento e di pensiero funzionali ai gruppi di potere del momento. "[...] La trasformazione delle classi in masse e la concomitante eliminazione di ogni solidarietà di gruppo sono la *conditio sine qua non* del dominio totale" ¹²⁰.

Ora, essendo la società di massa una caratteristica del mondo attuale dove il conformismo minaccia costantemente la libertà politica, secondo la Arendt, per le democrazie il pericolo di scivolamento verso sistemi autoritari è sempre in agguato.

Negli Stati moderni è in crisi la dimensione politica dell'uomo, quella che va recuperata è l'esperienza della politica vissuta in modo integrale e partecipativo, come avveniva nella polis greca. Dalla fine della polis greco-romana, infatti, l'agire, inteso come unità di discorso e azione, viene sostituito prima dal fare e poi dal lavorare per riprodurre le condizioni materiali della propria esistenza quotidiana ¹²¹.

La *vita activa* di cui parla Arendt si manifesta in tre modi: l'attività lavorativa, con cui l'uomo provvede al mantenimento della propria vita; l'operare, con cui l'uomo, sfruttando la tecnica, costruisce oggetti che producono un mondo artificiale; l'agire politico, che è la condizione che mette in relazione gli uomini senza mediazioni di oggetti, ma attraverso il linguaggio, il discorso.

Nella polis greco-romana il discorso e l'azione erano considerate le attività più elevate dell'uomo: Achille è colui che compie eroiche imprese e pronuncia grandi discorsi. Nella polis è bandita la violenza, l'unica arma dei cittadini per farsi valere è coltivare la persuasività dei discorsi: "l'azione più politica si realizza nel discorso [...], trovare le parole

¹¹⁹ H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino, 2004, pag. 431.

¹²⁰ H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, cit., "Prefazione", pag. LXVII.

¹²¹ H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano, 2008.

opportune al momento opportuno, indipendentemente da quanto esse vogliano informare o comunicare, significa agire. Solo la mera violenza è muta, e per questa ragione soltanto essa non può mai essere grande”¹²².

Condizione perché gli uomini possano occuparsi della sfera politica è che siano liberi, anzi la libertà caratterizza la politica, dove il potere è riconosciuto alla parola; mentre la necessità caratterizza la sfera privata, domestica.

Con l’affermarsi della società cristiano-medioevale, prevale la dimensione contemplativa, si esaurisce la civiltà della politica e della vita attiva. Con la modernità e l’avvento del soggetto cartesiano centro di certezze e verità, l’agire politico che traeva la sua ragion d’essere dalla convivenza degli uomini nella stessa comunità viene sostituito dal generico fare e più tardi questo sarà a sua volta sostituito dal lavoro.

Si impone l’individuo seriale a scapito dell’individuo pensante inserito in una comunità, si impongono il lavoro e il fare a scapito dell’azione, si impone la forza a scapito del discorso.

Ma è solo attraverso il linguaggio che l’uomo ha la possibilità, secondo la Arendt, di contrastare il conformismo e la massificazione, di esercitare il pensiero e di promuovere l’azione contro la banalità del male sostenuta da individui mediocri incapaci di libertà.

“Discorso e azione sono le modalità in cui gli esseri umani appaiono gli uni agli altri non come oggetti fisici, ma *in quanto* uomini. Questo apparire, in quanto è distinto dalla mera esistenza corporea, si fonda sull’iniziativa, un’iniziativa da cui nessun essere umano può astenersi senza perdere la sua umanità. Non è così per nessun’altra attività della *vita activa*. [...] Una vita senza discorso e senza azione ... è letteralmente morta per il mondo; ha cessato di essere una vita umana perché non è più vissuta fra gli uomini.

[...] Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l’unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano, mentre le loro identità fisiche appaiono senza alcuna attività da parte loro nella forma unica del corpo e del suono della voce [...]. Questa capacità di rivelazione del discorso e dell’azione emerge quando si è con gli altri; non per, né contro gli altri, ma nel semplice essere insieme con gli altri”¹²³

Come sostiene Martinelli, *Le origini del totalitarismo* e *Vita activa* sono testi complementari. “La prima si propone infatti di analizzare le radici e i meccanismi di funzionamento dei regimi totalitari considerati come un parto mostruoso della società di massa. La seconda di rivendicare il primato assoluto dell’agire politico su tutte le altre attività umane, un agire politico nello spazio pubblico della polis. [...] Ma al di là della sua praticabilità, la sua concezione politica ha valore in quanto identifica con lucido

¹²² H. Arendt, *Vita activa*, cit., pag. 20.

¹²³ H. Arendt, *Vita activa*, cit., pagg. 128-131.

pessimismo alcuni *mali* della democrazia moderna, e in primo luogo la costante minaccia alla libertà che deriva dalla riduzione della politica all'amministrazione dei molti da parte dei pochi, l'ipostatizzazione dello stato e la perdita di peso dello spazio politico pubblico inteso come luogo dell'interazione e del discorso tra cittadini liberi e uguali”¹²⁴.

¹²⁴ A. Martinelli, “Introduzione” a H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, cit.,pagg. XII-XIII.

DALLA RETORICA ALL'ARGOMENTAZIONE

La retorica nasce nella Sicilia ellenica intorno al 465, al termine del governo dei tiranni Gelone e Girone I, che si erano resi protagonisti di massicci espropri di terreni. Molti cittadini di Siracusa intentano processi per tornare in possesso dei beni confiscati, facendo valere i propri diritti in tribunale. In questo contesto i primi a dare lezioni di eloquenza sono Empedocle e i suoi allievi Corace e Tisia, che scrivono il primo manuale di retorica composto da precetti ed esempi fruibili da chi è coinvolto in vicende giudiziarie. L'origine della retorica, mezzo per difendere la propria causa, è dunque giudiziaria.

“I primi passi della retorica vengono comunque ricondotti alla situazione determinatasi in seguito alla caduta delle tirannidi e al ristabilirsi della democrazia in alcune città della Sicilia poco prima della metà del V secolo, in stretto legame con i bisogni di un'arte del discorso che trovava sempre più spazio nella vita politica e civile, nelle occasioni dell'oratoria politica e giudiziaria, del tutto verosimilmente di entrambe”¹²⁵.

Nel corso del V secolo a.C., dalla Magna Grecia la retorica giunge rapidamente ad Atene, grazie all'attività di insegnamento dei sofisti. Nell'età di Pericle, intellettuali come Protagora, Gorgia, Prodicò, Ippia e Trasimaco insegnano ai giovani, dietro compenso, come tenere discorsi nelle assemblee pubbliche. E proprio l'insegnamento li induce a sviluppare ulteriormente la tecnica retorica. Protagora ad esempio concentra la propria attenzione su problemi di carattere linguistico e semantico alla ricerca di un linguaggio rigoroso e formalmente preciso per definire le cose. Dal suo credere che l'uomo è la misura di tutte le cose scaturisce il suo interesse per i discorsi contrastanti (*eristica*, da *eris*, questione) e l'antilogica, la tecnica che ha lo scopo di trovare per uno stesso oggetto due argomenti contrapposti, uno che lo afferma e l'altro che lo nega.

“Era normalmente un'oratoria non scritta, e dunque non destinata a restare, ma non la si può ritenere pura improvvisazione basata soltanto sulle doti naturali e sull'estemporaneità: si fondava invece senz'altro sul possesso di una *téchne* insegnata dai maestri, frutto dunque di un'educazione che a questo aspetto annetteva l'importanza dovuta alle cose irrinunciabili per il cittadino coinvolto nelle vicende della *polis*”¹²⁶.

Con i sofisti però la retorica cessa di essere usata solo nei tribunali e nelle assemblee pubbliche. Per Gorgia e Trasimaco l'arte di persuadere è da intendersi soprattutto come una forma di suggestione, totalmente avulsa da ogni esigenza di giungere a una conoscenza o un convincimento basati su argomenti razionali e sulla produzione di prove

¹²⁵ F. Montanari, “Introduzione” a Aristotele, *Retorica*, 1996, Mondadori, Milano, pag IX.

¹²⁶ F. Montanari, “Introduzione”, cit., pag XIV.

e argomenti a favore. Il retore deve saper convincere chiunque di qualsiasi cosa, a prescindere dall'argomento trattato. Gorgia, allievo di Empedocle, è il primo a introdurre nella prosa i tropi, le figure e tutti gli ornamenti tipici della poesia, favorendo l'affermarsi di una retorica letteraria. Sono i sofisti a introdurre due idee feconde per lo sviluppo successivo della retorica: l'idea che la verità sia un accordo fra gli interlocutori, accordo in parte preliminare alla discussione e in parte suo esito, e la necessità nella discussione di cogliere il momento opportuno per la replica. "Eppure", scrive Reboul, "l'impostazione di fondo da essi data alla retorica ci appare assai pericolosa. [...] Privato di una verità oggettiva, il **logos**, il discorso umano resta privo di referente e non ha più altro criterio che la propria riuscita: la sua attitudine a convincere grazie alla sua apparenza di logicità e al fascino del suo stile" ¹²⁷.

Nel IV secolo a.C., Platone oppone alla concezione sofistica una propria visione della retorica, negandola come arte, ma definendola come abilità e attribuendole una funzione pedagogica: essa è strumento in grado di guidare l'anima attraverso argomentazioni e ragionamenti. Dalla retorica dei sofisti, a cui venivano attribuite solo caratteristiche negative, Platone distingue una retorica buona che, esercitata dai filosofi, può essere usata per condurre alla conoscenza del bene e al disvelamento della verità. La retorica è così ricondotta alla filosofia, con la quale finisce per identificarsi. Questo spiega anche l'apparente contraddizione di quanto detto da Platone nel *Gorgia* e nel *Fedro*: nel primo, la retorica è condannata come linguaggio finalizzato alla persuasione, non subordinato al pensiero, unico in grado di accedere alle idee; nel secondo, Platone dà della retorica un giudizio positivo. Ma in questo ultimo caso si tratta della retorica come dialettica filosofica, come strumento di parola del pensiero, una retorica completamente identificata con la filosofia, senza più una sua specificità.

Contemporaneo di Platone e allievo di Gorgia, Isocrate assume una posizione intermedia tra i due estremi della Sofistica (che sostiene la predominanza nella retorica della *doxa*) e dell'Accademia platonica (che sostiene invece l'equazione fra retorica, dialettica e filosofia, tese alla ricerca della verità). Egli formula una proposta educativa fondata sull'apprendimento della retorica e la pratica nella sua scuola, concorrente dell'Accademia platonica. L'intento è quello di formare cittadini virtuosi attraverso lo studio e l'uso dell'arte della parola, che è l'arte umana per eccellenza, quella che distingue gli uomini dagli animali e fa sì che possa esserci la civiltà. Tutta l'opera di Isocrate è tesa a separare la retorica dalla sofistica, al fine di moralizzare la prima, di renderla accettabile e utilizzabile al servizio di cause giuste. Come Platone, egli identifica filosofia e retorica, ma nella convinzione che l'uomo non possa conoscere il mondo come è in realtà.

¹²⁷ O. Reboul, *Introduzione alla retorica*, 1996, Il Mulino, Bologna, pag. 36.

Sarà Aristotele a conferire alla retorica lo status di tecnica rigorosa, strettamente legata alla logica. Mentre la dialettica, dice Aristotele, produce le proprie dimostrazioni per mezzo dei sillogismi, la retorica ricorre all'entimema, cioè al sillogismo retorico basato su premesse probabili che conduce a conclusioni altrettanto probabili e quindi passibili di confutazione.

Aristotele si differenzia dalla precedente o contemporanea considerazione della retorica in particolare su due punti: "il primo è il distacco dalle posizioni platoniche, per cui la *téchne rhetorikè* può ben essere fatta oggetto di conoscenza da parte del filosofo, ha la sua posizione nella riflessione filosofica, non è più subordinata alla dialettica. [...] Il secondo aspetto è la rottura di una consuetudine nella quale teoria e prassi avevano sempre convissuto, quanto meno nelle persone: gli autori dei discorsi si adoperavano, con l'esempio e con il manuale, per insegnare ad altri la loro arte. Aristotele non ha questo scopo: egli osserva come oggetto di conoscenza e analizza scientificamente il fenomeno nella sua storia e nei suoi risultati, ma non ha lo scopo di creare un oratore perfetto"¹²⁸.

La *Retorica* è l'opera che Aristotele dedica a questo lavoro di analisi, definendo in esordio la retorica, cioè "la facoltà di scoprire il possibile mezzo di persuasione riguardo a ciascun soggetto"¹²⁹, come analoga alla dialettica: "poiché è chiaro che un metodo soggetto alle regole di una tecnica riguarda le argomentazioni, e che un'argomentazione è una sorta di dimostrazione [...], e poiché una dimostrazione retorica è un entimema e questo è, per parlare in termini generali, la più importante delle argomentazioni, e poiché l'entimema è una specie di sillogismo e analizzare il sillogismo è compito della dialettica nel suo complesso – della dialettica intera o di una sua parte – è evidente che chi è in grado di esaminare da quali elementi e in che modo si formi un sillogismo potrà anche essere il più abile nell'uso degli entimemi, se a questo accosta la conoscenza degli oggetti ai quali si applicano gli entimemi e delle differenze tra questi e i sillogismi logici. [...] Pertanto un'abile disposizione a mirare al probabile è propria di una persona che è altrettanto abile nel mirare alla verità"¹³⁰.

Le prove da portare a favore della tesi sostenuta con l'argomentazione vengono suddivise da Aristotele in tecniche e non-tecniche. Le prove non-tecniche sono quelle che non dipendono direttamente dal retore, ma sono comunque a sua disposizione, come le confessioni degli imputati, i testi scritti, le leggi, le sentenze precedenti, le testimonianze. Le prove tecniche, al contrario, sono quelle fornite al retore dall'esercizio della sua arte: l'autorità dell'oratore, le emozioni suscitate nell'uditorio, l'argomentazione tratta dal soggetto. Fra le prove dimostrative Aristotele comprende:

¹²⁸ F. Montanari, *Introduzione a Aristotele, Retorica*, cit., pag. XX.

¹²⁹ Aristotele, *Retorica*, cit., pag. 11.

¹³⁰ Aristotele, *Retorica*, cit., pagg. 7-9.

- L'esempio, cioè l'induzione retorica, che consiste nel ricorrere ad un fatto particolare, reale o inventato (ma sempre verisimile), che abbia affinità con l'oggetto dell'orazione per poi generalizzarlo tramite induzione e giungere a una conclusione la cui validità è però solo particolare. A questo tipo di prove sono ricollegabili l'argomento d'autorità, il modello, il precedente giuridico.
- L'entimema, ovvero la deduzione retorica. Si tratta di un sillogismo basato su premesse non vere ma verisimili (il verisimile ammette dei contrari), spesso riprese da opinioni diffuse. Le premesse a loro volta possono essere di tre tipi:
 - gli indizi sicuri, che possono essere verificati dai nostri sensi e sono quindi necessariamente veri e incontrovertibili (in questo caso l'entimema può coincidere con un sillogismo);
 - i fatti verosimili, che vengono accettati dalla maggior parte delle persone perché stabiliti da una legge o dalla morale comune;
 - i segni, che possono indurre altre considerazioni: sangue → omicidio.

Aristotele dedica anche particolare attenzione a classificare i generi del discorso: giudiziario (si usa nei tribunali durante i processi, il suo fine è accusare o difendere secondo il criterio del giusto), deliberativo (si usa nelle assemblee politiche per consigliare o convincere i membri della comunità secondo il criterio dell'utile), epidittico (si usa per elogiare qualcuno secondo il criterio del bello); organizzandoli in base al tipo di uditorio: il giudice, l'assemblea politica, un generico pubblico; e al tempo (presente per chi si difende in tribunale, futuro per chi delibera, passato per chi elogia).

Passa poi a considerare le forme dell'argomentazione logica e quindi le possibilità di suscitare emozione nell'uditorio e di adattarsi ad esso. Analizza quindi lo stile e le parti dell'orazione.

Nei *Topici* Aristotele organizza le tipologie di argomento. Con il termine *luogo* (*tópos*, *locus*) in retorica si intende un argomento ricorrente, organizzato in forme convenzionali a uso del retore. Aristotele ne distingue due tipi: comuni e propri. I luoghi comuni partono da punti di vista generali, opinioni accettate dalla maggior parte degli individui, che appunto in quanto generali valgono per quasi tutti gli argomenti. Aristotele ne classifica 3 tipi: possibile/impossibile, reale/non reale, più/meno. I luoghi propri, invece, sono specifici e variano a seconda del pubblico, della disciplina e del tipo di discorso. Si tratta di proposizioni particolari, legate alla pratica di ciascuna determinata disciplina, la cui validità viene però riconosciuta da tutti.

In conclusione: "Aristotele assegna alla Retorica un posto importante nel sistema del sapere da lui fondato. A differenza della Logica che è la *scienza del vero*, la Retorica e la Dialettica sono *scienze del verosimile*. Mettendo a frutto il relativismo pragmatico dei Sofisti, Aristotele definisce la Retorica come l'arte di trovare i mezzi di persuasione che

ogni singolo caso comporta, cioè l'arte di argomentare. Retorica e Dialettica, poi, pur applicandosi agli stessi fenomeni, seguono tecniche diverse. Infatti, le tecniche retoriche sono fondate sul pathos, le tecniche dialettiche sono fondate sul Logos. Inoltre diversi sono i mezzi di persuasione dell'una e dell'altra arte: ethos e pathos, sono i tipi di prove proprie della Retorica, il Logos è proprio della dialettica. Comuni a Retorica e Dialettica sono invece i metodi del logos o ragionamento: deduttivi e induttivi. La Dialettica è però un gioco speculativo, la Retorica è uno strumento di azione sociale”¹³¹.

Durante l'ellenismo la retorica continua ad essere studiata e a destare l'interesse dei filosofi, in particolare degli Stoici. Zenone definisce la retorica e la dialettica come le due parti di cui si compone la logica, riconosce alla retorica lo stesso valore attribuito alla prosa filosofica e ne rileva l'utilità a scopo didattico.

A Roma la retorica è importante materia di studio, di insegnamento e di pratica in campo giudiziario e politico. Esempi sono le *Verrine* di Cicerone, scritte contro Verre, il propretore della Sicilia, e *l'Institutio oratoria* in cui Quintiliano elabora una sintesi della retorica classica così come si era sviluppata fino alla sua epoca.

Cicerone ribadisce la nobiltà e l'utilità dell'eloquenza, ne sottolinea l'importanza civile e politica e il suo radicamento nel campo delle lettere e della filosofia. Nel *De oratore* egli affronta il tema del rapporto tra filosofia e retorica, affermando, sulla scorta di Platone, che senza la filosofia la retorica è vuota, ma che d'altro canto la retorica non può essere screditata dai filosofi, poiché proprio l'eloquenza è il fondamento della società civile.

La *Rhetorica ad Herennium* è il più antico trattato di retorica latino; spesso attribuito a Cicerone, riprende e amplia le dottrine di Aristotele distinguendo cinque fasi nella stesura di un'orazione, coincidenti con altrettante parti di cui si compone il sistema della retorica:

- L' *inventio*, la ricerca, è la parte in cui si ricercano le idee e gli argomenti per svolgere la tesi. Richiamando *tópoi* codificati, il retore deve scoprire i possibili mezzi di persuasione utili per far accettare le sue tesi. La parte della retorica relativa all'*inventio* si occupa di classificare i diversi argomenti, veri o verosimili, stabilendo quale preferire a seconda del caso; vengono anche studiati i diversi generi di discorso, a partire dall'oggetto di cui si occupano e dalla situazione in cui devono essere pronunciati.
- La *dispositio* è la parte in cui si organizzano gli argomenti e gli ornamenti nel discorso. Nella retorica giudiziaria, lo schema per strutturare i discorsi prevede quattro parti: l'*exordium*, tentativo di accattivarsi l'uditorio *delectando* e *movendo* con ornamenti; la *narratio*, esposizione dei fatti, per *docere* l'uditorio, in ordine cronologico o con una introduzione ad effetto *in medias res*; l'*argumentatio*, dimostrazione delle prove a sostegno della tesi (*confirmatio*) e confutazione degli

¹³¹ O. Reboul, *Introduzione alla retorica*, cit., pag 45.

argomenti avversari (*refutatio*); la *peroratio*, epilogo, conclusione del discorso, muovendo al massimo gli affetti dell'uditorio e sviluppando *pathos*.

- La *elocutio* è la parte che riguarda l'espressione, la forma da dare alle idee. Essa si occupa dello stile da scegliere affinché il discorso risulti efficace, studia quindi la parte estetica dell'espressione, la scelta (*electio*) e l'ordine (*compositio*) da dare alle parole. Sotto questo aspetto la retorica invade il campo della poetica, riprendendone gli elementi di ornamento, tra i più importanti le figure (metafora, metonimia, sineddoche, climax, ellissi, ossimoro, ecc.).
- La *memoria*, per memorizzare il discorso e ricordare le posizioni avversarie per controbatterle.
- L'*actio* o *pronunciatio*, è la declamazione del discorso modulando la voce e ricorrendo alla gestualità.

Con il passaggio dalla Repubblica all'Impero, la retorica perde la sua funzione politica e progressivamente diminuisce d'importanza, pur rimanendo materia di studio. Quintiliano teorizza nella sua *Institutio* il percorso formativo che deve seguire un giovane per poter diventare un buon oratore. Di fronte alla questione del rapporto tra filosofia e retorica, Quintiliano individua l'eloquenza come unica in grado di formare cittadini onesti e moralmente saldi. Il trattato prosegue con l'analisi della tecnica e della composizione, la classificazione dei generi del discorso, le cinque fasi della composizione, le caratteristiche morali e culturali che deve avere un buon oratore, il rapporto che il retore deve intrattenere con i politici. Quintiliano analizza anche le funzioni che deve svolgere un discorso, sintetizzandole in: *docere et probare* (informare e convincere); *delectare* (catturare l'attenzione con un discorso vivace e non noioso); *movere* (commuovere l'uditorio per farlo aderire alle tesi dell'oratore).

Nel Medioevo, la retorica continua ad essere materia di insegnamento e di formazione. Agostino mette a frutto i suoi studi umanistici e retorici nel *De doctrina Christiana*, opera dedicata all'interpretazione della Bibbia e alle norme retoriche da seguire per una corretta esposizione della Verità appresa.

Nel V secolo viene presentato da Marziano Capella un sistema educativo, il *septennium*, basato sulle sette arti liberali, divise in due gruppi: nel *Trivium* sono collocate le arti che si occupano della parola (retorica, dialettica e grammatica), nel *Quadrivium* le arti che si occupano della Natura (musica, astronomia, aritmetica e geometria). In questo modo la retorica entra a pieno titolo nell'insegnamento scolastico, sebbene la sua importanza viene presto offuscata dalle altre arti del *Trivium*, la grammatica prima e la dialettica (logica) poi. La scuola medioevale sviluppa in particolare la *disputatio*, una sorta di combattimento dialettico sotto la supervisione di un maestro. Essa si sviluppa in quattro momenti: *questio* (problema posto dal maestro), *respondeo* (proposta di soluzione), *sed*

contra (obiezione alla soluzione proposta), *determinatio magistralis* (soluzione del maestro).

In questo modo, la retorica domina la scena culturale nei secoli compresi tra il V e il VII, per poi essere superata in importanza dalla grammatica (VII-X secolo) e dalla logica (X-XIII secolo).

Con l'Umanesimo la retorica viene riscoperta come disciplina autonoma rispetto alla filosofia, tanto da scavalcare nuovamente in importanza la dialettica. Essa diventa mezzo per raggiungere la verità: se si nega che la verità sia uno sterile insieme di dogmi, padroneggiare l'eloquenza risulta basilare per giungere alla conoscenza.

Nel corso del Rinascimento, la retorica si impone come insieme di regole per l'esercizio della bella scrittura.

Proprio in quegli anni Pietro Ramo teorizza una nuova suddivisione delle *artes logicae* in *Dialectica* e *Rhetorica*: alla prima competono l'*inventio* e la *dispositio*, mentre alla retorica *elocutio* e *pronunciatio* (o *actio*). Ramus riduce così la retorica a semplice teoria dell'elocuzione, trasformandola in una scienza delle norme della scrittura il cui principale interesse sono le figure retoriche. In questo modo essa entra tra le discipline oggetto d'insegnamento sotto forma di scienza dell'analisi del testo, volta a studiarne gli ornamenti.

Nel XVI secolo la retorica si riduce a disciplina scolastica, concentrandosi sull'*elocutio* (la forma dell'espressione) e la classificazione delle figure del discorso. In questi anni ad assumere l'onere di insegnarla sono i Gesuiti: la *Ratio studiorum*, composta appunto da alcuni gesuiti e pubblicata nel 1586, stabilisce che l'educazione dei giovani deve fondarsi essenzialmente sullo studio della retorica latina e della cultura umanistica in generale. E' questo del Barocco un periodo particolarmente fecondo per la stesura di trattati di retorica, finalizzati ad una classificazione minuta degli elementi del discorso e in particolare delle figure retoriche.

Il sopravvento della scienza e del metodo dimostrativo avviene con Cartesio; dialettica diventa sinonimo di conoscenza vaga e incerta, si afferma il principio secondo cui solo la scienza è vero sapere, il resto è semplice opinione.

Con il Romanticismo l'importanza della retorica continua progressivamente a ridursi, in nome di un ritorno all'oggettività e all'originalità, propugnato in primo luogo da Victor Hugo. Gli intellettuali guardano ora alla retorica come all'arte dell'artificio, orientata alla soggettività del pubblico da persuadere, nemica, quindi, dell'originalità, della naturalezza e dell'oggettività, che devono invece essere proprie delle produzioni artistiche. La retorica, non più materia di studio, sopravvive comunque all'interno della stilistica e della poetica.

Occorrerà attendere la metà del XX secolo perché la retorica torni ad essere argomento di studio e di dibattito, sostanzialmente da due punti di vista: quello di J. Cohen, il Gruppo μ ,

G. Genette, R. Barthes, che identificano la retorica con il linguaggio della letteratura; e quello di Perelman, Olbrechts-Tyteca, Toulmin, che studiano le strutture dell'argomentazione per fondarla razionalmente. I primi centrano il loro interesse sull'*elocutio*, i secondi sull'*inventio*.

Scrivono Reboul a proposito del *Trattato dell'argomentazione*: "Quest'opera, che si iscrive nella grande tradizione retorica di Aristotele, di Isocrate e di Quintiliano, è un'autentica **teoria del discorso persuasivo**. I suoi autori sono partiti da un problema, non linguistico o letterario, ma filosofico: come fondare i giudizi di valore? Che cosa ci permette di affermare che una determinata cosa sia giusta, o che un'altra non sia bella? Essi dunque si preoccuparono di cercare una logica del valore, parallela a quella della scienza, e finirono per trovarla nell'antica retorica, con l'opportuno complemento della dialettica. La grande scoperta del TA [...] è che, fra la dimostrazione scientifica e l'arbitrarietà delle credenze, esiste una logica del verosimile da loro definita *argomentazione* e ricondotta all'antica retorica"¹³². In questo modo l'argomentazione gioca nel campo dell'opinabile come un'altra forma di razionalità, complementare alla ragione scientifica.

Il rinato interesse nei confronti della retorica è dovuto anzitutto alla riscoperta di questa disciplina come arte del discorso persuasivo: mentre nei secoli precedenti, da Ramus in avanti, il suo campo si era ridotto alla sola *elocutio*, con Perelman e Tyteca essa torna ad essere ciò che era per Aristotele, ovvero la scienza che si occupa di trovare gli argomenti più convincenti. A partire da Cartesio, i filosofi hanno ritenuto che il dominio della ragione dovesse limitarsi a tutto ciò che può essere verificato, escludendo quindi il verosimile, perché né vero né falso. Perelman e Tyteca, con i loro studi, rigettano questa posizione, affermando al contrario che la retorica risponde alle caratteristiche reali della mente umana, la quale procede formulando giudizi sulla base di premesse non vere ma verosimili. Da qui, l'interesse dello studioso per l'uditorio, ovvero per chi fruisce del discorso, a partire dal quale vengono stabiliti i criteri di giudizio e studiati gli argomenti.

Qui per *argomento* si intende una proposizione atta a farne ammettere un'altra e quindi a indurre qualcuno ad accettare la bontà di ciò che si sta dicendo. Argomentazione e persuasione sono dunque collegate, ma la persuasione si può ottenere anche da una dimostrazione o da un atto di seduzione. La dimostrazione, il cui modello sono le scienze esatte, ha la caratteristica di essere rigorosa e oggettiva, e quindi di mirare a conclusioni che siano inattaccabili. La seduzione invece mira semplicemente ad influenzare e manipolare gli altri facendo ricorso a sentimenti e sensazioni. Ciò che differenzia l'argomentazione dalla dimostrazione è il carattere non necessario degli argomenti che vengono portati a supporto della tesi: il retore infatti si rivolge sempre a persone specifiche, delle quali prende in considerazione le opinioni e le sensazioni, e il punto di

¹³² O.Reboul, *Introduzione alla retorica*, cit., pag. 98.

partenza del suo discorso sono premesse non evidenti ma verosimili che portano a conclusioni relative e confutabili. Inoltre, nell'argomentazione il nesso logico tra gli elementi che la compongono non è rigoroso, e la sua validità è valutata in base all'efficacia.

Mentre lo scienziato, dunque, sostiene la propria teoria ricorrendo a dati oggettivi presentati per mezzo di un linguaggio simbolico, il retore cerca di persuadere gli altri attraverso le parole e il linguaggio naturale, trovando e ordinando i possibili elementi di persuasione e giocando non solo sugli aspetti razionali ma anche su quelli emotivi.

La svolta a meta' del XX secolo

“Il campo dell’argomentazione è quello del verosimile, del probabile, nella misura in cui quest’ultimo sfugge alle certezze del calcolo”¹³³, scrivono nel 1958 Perelman e Tyteca nell’introduzione al loro *Trattato dell’argomentazione. La nuova retorica*.

Da subito, l’opposizione è al modello cartesiano che fa dell’evidenza e del metodo dimostrativo, preferibilmente di tipo matematico, gli strumenti privilegiati con cui la ragione può costruire una teoria degna del nome di scienza.

Nella prospettiva cartesiana, scrivono Perelman e Tyteca, “una scienza razionale non può, infatti, contentarsi di opinioni più o meno verosimili, ma elabora un sistema di proposizioni necessarie che si imponga a tutti gli esseri ragionevoli, e sulle quali l’accordo sia inevitabile. Ne risulta che il disaccordo è segno di errore”¹³⁴.

Se le prove che sostengono e conferiscono forza a un ragionamento devono essere evidenze, è ovvio che dal punto di vista dell’eredità del pensiero cartesiano la teoria dell’argomentazione non potrà essere considerata una scienza in quanto essa studia tecniche discorsive utilizzate per convincere di una tesi un uditorio partendo da premesse almeno parzialmente condivise e giungendo a conclusioni che è sempre possibile rimettere in discussione, a seconda del punto di vista e del sistema di valori che si assume.

Questo sostanzialmente il motivo per cui i filosofi e i logici per lungo tempo si sono disinteressati al campo dell’argomentazione e questo il motivo per cui il richiamo teorico di Perelman e Tyteca va alla retorica classica dei greci e dei latini e più in là al pensiero rinascimentale. Per l’analisi delle strutture del ragionamento argomentativo viene preferita la definizione di *nuova retorica*, piuttosto che il richiamo alla dialettica, concepita da Aristotele come “l’arte di ragionare partendo da opinioni generalmente accettate”¹³⁵, ma diventata con Hegel qualcosa di molto diverso.

Quello che viene ripreso dall’antichità come punto di partenza è il principio di uguale dignità fra il ragionamento dialettico e il ragionamento analitico. Occupandosi il primo del verosimile, il secondo di proposizioni necessarie, indagano campi diversi del sapere ma in modo egualmente razionale.

Dalla retorica classica, dunque, Perelman e Tyteca riprendono lo studio della struttura dell’argomentazione e il concetto di uditorio in quanto l’argomentazione si sviluppa in relazione e in funzione di un uditorio con specifiche caratteristiche. In secondo piano è

¹³³ C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell’argomentazione. La nuova retorica*, Torino, Einaudi, 2001, pag. 3.

¹³⁴ Ivi, pagg. 3-4.

¹³⁵ Aristotele, *Topici*, Laterza, Roma-Bari, 1994, libro 1, cap.1, 100 a.

lasciato invece lo studio dei modi attraverso i quali l'oratore cerca di persuadere l'interlocutore. Precisano gli autori: "non miriamo infatti, come il maestro di eloquenza, ad avviare gli allievi alla pratica della persuasione, ma, come il logico, desideriamo piuttosto comprendere il meccanismo del pensiero. [...] Noi non ci interessiamo tanto allo svolgimento completo del dibattito, quanto agli schemi argomentativi messi in gioco" ¹³⁶.

E infatti il libro si apre con una prima parte, *I quadri dell'argomentazione*, dove viene dimostrato come il legame fra l'oratore, il suo discorso e l'uditorio condizioni la scelta degli argomenti e il modo dell'argomentare, proprio perché la prova argomentativa differisce da quella scientifica per il riferimento a un uditorio.

Ogni uditorio è particolare, ha opinioni, credenze, convinzioni, emozioni proprie.

Perelman e Tyteca descrivono vari tipi di uditorio, evidenziando i casi limite: l'uditorio universale, tipico della filosofia e identificato con l'umanità ragionevole che va oltre gli interessi di ogni uditorio particolare e funziona da ideale regolativo; l'uditorio fatto di una sola persona, tipico del dialogo; e infine l'assenza di uditorio o, per meglio dire, la riduzione dell'uditorio al soggetto che fra sé e sé vaglia i pro e i contro di ogni argomento.

L'accettazione dei generi argomentativi analizzati da Aristotele, deliberativo, giudiziario ed epidittico, consente poi agli autori di puntualizzare ancora una volta la loro preferenza per la retorica degli antichi: "se la suddetta distinzione fra generi oratori non può essere sempre facilmente applicata, essa presenta tuttavia, a nostro avviso, il vantaggio di offrire un quadro unitario allo studio dell'argomentazione: in questa prospettiva ogni argomentazione è concepita in funzione dell'azione che essa prepara o che essa determina. E' questa una ragione supplementare che ci permette di avvicinare la teoria dell'argomentazione alla retorica piuttosto che alla dialettica degli antichi, poiché quest'ultima si limitava alla sola speculazione, mentre la prima metteva in primo piano l'azione esercitata dal discorso sulla personalità intera degli uditori" ¹³⁷.

La prima parte del libro si conclude con l'esplicitazione della relazione fra argomentazione e violenza: "l'uso dell'argomentazione implica la rinuncia al ricorso esclusivo alla forza, implica che si attribuisca un certo pregio all'adesione dell'interlocutore ottenuta con l'aiuto di una persuasione ragionata, che non si tratti l'interlocutore stesso come un oggetto, ma si ricorra alla sua libertà di giudizio. L'uso dell'argomentazione presuppone che si stabilisca una comunità di spiriti che per tutta la sua durata escluda l'uso della violenza. Acconsentire alla discussione significa accettare di porsi dal punto di vista dell'interlocutore, significa attaccarsi solo a ciò che egli può ammettere e non servirsi delle

¹³⁶ C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*. cit., pagg. 8 e 11.

¹³⁷ Ivi, pagg. 57-58.

proprie idee se non nella misura in cui colui che noi cerchiamo di persuadere è disposto ad accordare loro il suo consenso”¹³⁸.

Considerazioni che conducono alla relazione fra argomentazione e impegno: “dal momento che la prova retorica non è mai del tutto necessaria, lo spirito che concede la sua adesione alle conclusioni di un’argomentazione, lo fa con un atto che lo impegna e del quale è responsabile [...] [Il fanatico e lo scettico] disconoscono che l’argomentazione mira a una scelta fra diverse possibilità; proponendone e giustificandone la successione gerarchica, essa mira a rendere razionale una decisione [...] Entrambi, in mancanza di una ragione di valore assoluto, tendono a lasciare libero campo alla violenza, respingendo l’impegno dell’individuo”¹³⁹.

La seconda parte del testo, *La base dell’argomentazione*, tratta dei modi per ottenere preliminarmente l’accordo dell’uditorio e poter quindi procedere nello sviluppo dell’argomentazione. Elementi su cui si basa questo accordo sono:

- fatti constatabili dall’intero uditorio;
- verità unanimemente accettate, come ad esempio le leggi scientifiche;
- presunzioni che l’uditorio è disposto ad ammettere fino a prova contraria, quello che viene definito il verosimile e che varia a seconda dell’uditorio, delle sue credenze, delle sue competenze;
- valori a cui l’uditorio fa riferimento e che si dividono in valori astratti, che si basano sulla Ragione, come la verità e la giustizia; e valori concreti come la Patria, la Chiesa, ecc.;
- luoghi del preferibile, che sono valori ancora più astratti, come i luoghi della quantità (il più frequente è preferibile); i luoghi della qualità (ciò che è originale, unico, diventa preferibile), i luoghi dell’unità (è preferibile ciò che è uno);
- alcune figure che rafforzano l’accordo preliminare, come la definizione, la domanda retorica, l’allusione, che si riferiscono a una tradizione e a una cultura comune.

L’accordo riguarda le premesse che, dicono Perelman e Tyteca, possono comprendere fatti o valori presentati all’uditorio e su cui si chiede un’adesione che serve da punto di partenza dell’argomentazione, senza questo accordo è impossibile procedere. Ma più ancora dei valori, ciò che differenzia gli uditori sono i criteri per gerarchizzarli: “dal punto di vista della struttura di un’argomentazione, le gerarchie di valori sono più importanti dei valori stessi. Effettivamente la maggior parte di questi ultimi è comune a un gran numero di uditori, mentre ciò che caratterizza ciascuno di essi, non è tanto il riconoscimento di dati valori, quanto il modo in cui vengono gerarchizzati”¹⁴⁰.

¹³⁸ Ivi, pag. 59.

¹³⁹ Ivi, pag. 66.

¹⁴⁰ Ivi, pag. 86.

Per ammettere l'adesione ai valori presentati si può ricorrere ai luoghi, sorta di "rubriche sotto le quali si possono classificare gli argomenti"¹⁴¹, che si dividono, riprendendo la classificazione aristotelica, in luoghi comuni utilizzabili in tutte le argomentazioni, e in luoghi specifici di un particolare genere oratorio e di una particolare scienza. Esistono luoghi della quantità, della qualità, dell'ordine, dell'esistente, dell'essenza, della persona. Dopo di che si selezionano i dati che servono a sostenere l'argomentazione e si sceglie la forma migliore per la presentazione all'uditorio. In questa parte vengono esaminati gli accordi tipici di alcuni uditori e di alcune situazioni.

La parte terza è la più voluminosa del libro, riguarda *Le tecniche argomentative* e ha lo scopo di verificare la teoria esposta nella prima parte. Perelman e Tyteca dividono gli argomenti in due categorie, a seconda che utilizzino la tecnica dell'associazione per unire due elementi di solito distinti e rafforzare il secondo appoggiandolo al primo, o quella della dissociazione per separare due elementi di solito uniti e rafforzare quello liberato dal vincolo.

A loro volta gli argomenti che si basano sull'associazione vengono divisi in argomenti quasi logici, somiglianti a ragionamenti formali e argomenti fondati sulla struttura del reale. Nella parte degli argomenti che usano la dissociazione vengono prese in esame coppie filosofiche come teoria-pratica, apparenza-realtà, relativo-assoluto, ecc.

La classificazione degli argomenti risulta dunque essere la seguente:

- argomenti quasi logici, che escludono l'esperienza e si presentano come a-priori, in realtà non essendo logici sono facilmente confutabili. Essi si richiamano a un principio logico come l'identità ("gli affari sono affari"), la transitività ("gli amici dei miei amici sono miei amici"), ecc.
- Argomenti fondati sulla struttura del reale, basati quindi non sulla logica ma sull'esperienza. Fra questi gli argomenti che individuano una successione nei fatti ma ne inferiscono un nesso di causalità; l'argomento pragmatico che valuta un'azione dalle sue conseguenze; gli argomenti che indicano una finalità; gli argomenti che si sviluppano da una relazione di coesistenza fra le cose (argomento dell'essenza, della persona, di autorità, ad hominem, ecc); gli argomenti della doppia gerarchia (argomenti a fortiori o della ragione più forte).
- Argomenti fondanti la struttura del reale. Sono argomenti empirici che evidenziano legami fra aspetti del reale, legami che restavano impliciti. Fra essi l'esempio, l'illustrazione, il modello, la comparazione, l'analogia e la metafora.

¹⁴¹ Ivi, pag. 89.

- Argomenti che dissociano i concetti normalmente uniti in coppia e fra i quali esiste una gerarchia, per esempio: apparenza/realtà, mezzo/fine, relativo/assoluto, soggettivo/oggettivo, particolare/generale, ecc.

In conclusione, la svolta che il *Trattato dell'argomentazione* determina negli studi sulla retorica è legata a questi aspetti:

- Il rifiuto di relegare nel campo dell'irrazionale l'etica e la sfera dei valori, conseguente al rifiuto del razionalismo cartesiano che accetta come prove razionali solo quelle dimostrative;
- La valorizzazione della ragion pratica, campo del razionale come la ragion pura, ma con oggetti e procedimenti di studio diversi. E' il campo delle scienze umane: etica, filosofia, diritto, che usano prove fondate su *buone ragioni*. Dice Bobbio nella *Prefazione* al libro: "la teoria dell'argomentazione è lo studio metodico delle buone ragioni con cui gli uomini parlano e discutono di scelte che implicano il riferimento a valori quando hanno rinunciato a imporle con la violenza o a strapparle con la coazione psicologica, cioè alla sopraffazione o all'indottrinamento"¹⁴².

E concludono Perelman e Tyteca: "Solo l'esistenza di un processo argomentativo che non sia né cogente né arbitrario, dà un senso alla libertà umana, condizione per l'esercizio di una scelta ragionevole. Se la libertà fosse solo adesione necessaria a un ordine naturale dato precedentemente, esso escluderebbe ogni possibilità di scelta: se l'esercizio della libertà non fosse fondato su delle ragioni, ogni scelta sarebbe irrazionale e si ridurrebbe a una decisione arbitraria che agirebbe in un vuoto intellettuale. Grazie alla possibilità di un'argomentazione che fornisce le ragioni, ma delle ragioni non cogenti, è possibile sfuggire al dilemma: adesione a una verità obiettivamente e universalmente valida, o ricorso alla suggestione e alla violenza per far accettare le proprie opinioni e decisioni"¹⁴³.

- La valorizzazione dell'opinione e lo studio della sua argomentazione. Dalla *Conclusione* del testo: "Invece di fondare la nostra filosofia su verità definitive e indiscutibili, partiremo dal fatto che gli uomini e i gruppi di uomini aderiscono a ogni specie di opinione con una intensità variabile, che può essere conosciuta solo se messa alla prova. Le convinzioni in questione non sono sempre evidenti ed è raro che il loro oggetto consista in idee chiare e distinte. Le convinzioni ammesse più generalmente restano a lungo implicite e non formulate perché, il più delle

¹⁴² N. Bobbio, "Prefazione" a C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, cit., pag. XIII-XIV.

¹⁴³ C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, cit., pag. 538.

volte, solo in occasione di un disaccordo nelle conseguenze risultanti si pone il problema della loro formulazione o determinazione più precisa”¹⁴⁴.

La nuova retorica presenta alcune caratteristiche particolari: si rivolge a un uditorio, si esprime in lingua naturale, ha premesse verosimili e conclusioni controvertibili.

Si argomenta attraverso la lingua storico-naturale, ricca, polisemica e perciò esposta al rischio dell'ambiguità, rischio inesistente in una lingua artificiale come quella usata nei ragionamenti dimostrativi. L'argomentazione in filosofia, politica, pedagogia, nelle questioni giudiziarie non può ragionare con le categorie vero/falso ma su ciò che è più o meno verosimile. Allo stesso modo non esiste conclusione certa di un'argomentazione, essa non è necessaria ed è sempre possibile metterla in discussione. La sua accettazione è legata all'accettazione delle premesse e dei passaggi che l'oratore propone nello sviluppo del suo punto di vista. Infine, la progressione del discorso è libera: dipende dall'oratore e dalle reazioni dell'uditorio, non esiste, come invece per la dimostrazione, uno schema fisso da seguire.

Nello stesso anno, 1958, Toulmin pubblica, in modo del tutto indipendente da Perelman e Tyteca, *Gli usi dell'argomentazione*. Egli sostiene il diritto di ciascuno di mettere in discussione l'asserzione su cui si basa una tesi esigendo di poter conoscere i suoi fondamenti: sostegni, dati, fatti, evidenze, ecc. Scrive Toulmin: “possiamo, cioè, esigere un'argomentazione; e una pretesa deve essere riconosciuta solo se l'argomentazione che può essere prodotta a suo sostegno si dimostri all'altezza. [...] Noi ci interessiamo di argomentazioni giustificatorie adottate a sostegno di asserzioni ...”¹⁴⁵.

In particolare, sostiene Toulmin, per giustificare una tesi, cioè una conclusione a cui si perviene e della quale si vuole convincere un uditorio, è necessario passare per una serie di fasi. “Non ci interessa come si raggiungono le conclusioni ma come le stabiliamo sostenendole con un'argomentazione; e il nostro compito immediato è caratterizzare i passaggi in cui un'argomentazione giustificatoria si divide naturalmente, per vedere fino a che punto questi passaggi risultino uguali nel caso di argomentazioni prese da molti campi diversi”¹⁴⁶.

Questi passaggi saranno messi in relazione con l'uso dei termini modali (possibile, necessario, improbabile, impossibile, ecc.) che indicano il grado di certezza con cui viene sostenuta una tesi.

La prima fase consiste nella presentazione del problema sotto forma di una chiara domanda, dopo di che è necessario esporre le possibili soluzioni del problema e prendere

¹⁴⁴ Ivi, pag. 535.

¹⁴⁵ S. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*, Torino, Rosenberg e Sellerio, 1975, pag. 14.

¹⁴⁶ Ivi, pag. 19.

in esame le prove e i sostegni a favore e contro ognuna di esse. Naturalmente non è sempre possibile individuare una risposta che otterrebbe un consenso unanime, soprattutto in campi come l'estetica, la morale, l'etica, la politica, aventi a che fare con differenti sistemi di valori. E' spesso però possibile scartare delle risposte in quanto non sufficientemente suffragate da fatti o altamente improbabili date le circostanze. L'ipotesi di Toulmin è che vi siano le stesse fasi nel procedimento argomentativo indipendentemente dal campo del problema, nello specifico, per sostenere un'asserzione: la ricerca e l'utilizzo di dati, sostegni, garanzie, ragioni, confutazioni, qualificatori modali.

BUONE ARGOMENTAZIONI

Imparare ad esprimersi e a discutere correttamente ed efficacemente, conoscere le regole su cui è fondata una buona argomentazione sembra dunque essere una competenza indispensabile da perseguire per farsi comprendere, per essere credibili, perché le idee che si esprimono suscitino interesse, per affermare e difendere diritti, per decodificare i messaggi e scoprire le fallacie su cui sono costruiti. Ma imparare ad esprimersi correttamente ed efficacemente è anche un obiettivo da perseguire da parte dell'intera società perché sul dialogo si fondano le democrazie: “negli ambiti che non sono di pertinenza della scienza pura, non si giunge alla verità se non in tanti ...”¹⁴⁷.

Dopo Perelman e Toulmin, e il loro richiamo all'intera tradizione retorica, quali sono dunque le caratteristiche di una buona argomentazione?

Rispondendo a questa domanda, Reboul premette che “la retorica si compone essa stessa di due elementi: *l'aspetto argomentativo* e *l'aspetto oratorio* [...], l'aspetto oratorio assume tanta più importanza quanto più urgente è la questione, quanto più stretto è *l'accordo preliminare* e quanto meno permeabile all'argomentazione logica è l'uditorio [...]. Sarà allora che *l'ethos* e il *pathos* tenderanno a prendere il sopravvento sul *logos*, e che compariranno le *figure*”¹⁴⁸.

In questo senso un'argomentazione si può definire buona in relazione alla causa che sostiene e se rispetta il procedimento logico per giungere alla conclusione, escludendo elementi sofistici, cioè ragionamenti validi solo in apparenza ma logicamente scorretti.

Alla parte retorica di un'argomentazione, allora, secondo Reboul, occorre applicare il criterio di trasparenza: che l'uditorio sia consapevole di come si sta intervenendo su quello che esso crede per modificarlo; e il criterio di reciprocità: l'uditorio non sia passivizzato ma abbia diritto di replica, diventi interlocutore esigente.

In ogni atto comunicativo ci sono anche le dimensioni della seduzione e dell'appello ai sentimenti; l'atto argomentativo suppone una dominante razionale e un'attenuazione dell'appello ai sentimenti, all'emozione.

Come è possibile allora decodificare un testo argomentativo, un discorso, per renderne evidenti le finalità e decidere se accordare o meno il consenso? A questo scopo è utile la retorica stessa nella sua funzione interpretativa, per indagare in cosa il discorso risulta persuasivo e distinguere gli elementi argomentativi da quelli oratori. Preliminari al lavoro sul testo sono una serie di domande: in merito all'oratore ci si chiederà chi parla, quando e in che contesto, contro chi e contro quale altra teoria o opinione si esprime, perché lo fa,

¹⁴⁷ O.Reboul, *Introduzione alla retorica*, 1996, Bologna, Il Mulino, pag. 252.

¹⁴⁸ Ivi, pag. 102.

quali sono i suoi scopi manifesti e, se ve ne sono, quelli remoti, come si espone l'oratore nel discorso.

In merito all'uditorio ci si chiederà a chi realmente si rivolge il discorso. E infine, in merito al discorso stesso, ci si domanderà di cosa parla, cosa dice in merito a questo tema e come lo dice.

Vediamo allora, a partire da cosa differenzia un'argomentazione retorica da una dimostrazione logica, quali sono le forme di ragionamento, i criteri di valutazione, le possibilità di replica ad un'argomentazione, ma vediamo anche una possibile classificazione degli argomenti e delle fallacie.

Adelino Cattani schematizza così ¹⁴⁹ le caratteristiche dei due modi di procedere per provare la verità di una tesi:

ARGOMENTAZIONE	DIMOSTRAZIONE
<ul style="list-style-type: none"> - personale - situata nel tempo e nello spazio, vincolata al qui ed ora - valida nella situazione in cui è proposta - postula un uditorio determinato - fondata su opinioni, presupposizioni, precedenti - implica comunicazione, dialogo, discussione, controversia - usa un linguaggio naturale - mira all'adesione; volta all'azione, immediata o eventuale - ammette gradi di adesione diversa - non vale il principio del terzo escluso - negoziabilità delle conclusioni - sempre rivedibile - opportunità dell'accumulo (molteplicità quantitativa) - carattere valutativo, tipico della giustificazione della ragionevolezza di 	<ul style="list-style-type: none"> - impersonale - indipendente dal tempo e dallo spazio - valida sempre per tutti - indifferente rispetto al destinatario - fondata su assiomi - implica la possibilità di un calcolo, anche meccanico - usa un linguaggio che può essere anche artificiale, simbolico - teoricamente autosufficiente - esclude la possibilità di accrescimento dell'adesione - vale il principio del terzo escluso, del tutto o niente - non negoziabilità - incontrovertibile - superfluità di un'ulteriore dimostrazione (unicità qualitativa) - carattere di verità logica, valida sempre e ovunque

¹⁴⁹ A.Cattani, *Forme dell'argomentare* 1990, Padova, Edizioni GB, pagg. 22-23.

<p>una scelta</p> <ul style="list-style-type: none"> - comporta decisioni modificabili, in caso di intervento di nuovi fattori o mutamenti nelle valutazioni - giudicata in base a criteri di rilevanza, di forza o debolezza - ampiezza e ornamento - verosimiglianza, plausibilità, probabilità 	<ul style="list-style-type: none"> - definitiva e definitiva - giudicata in base a criteri di validità e correttezza - brevità e semplicità - evidenza e necessità
---	--

Durante un'argomentazione noi usiamo di solito tre forme di ragionamento: l'induzione ("Nella guerra nessuno vince, tutti perdono. Ce lo dice la storia"), la deduzione ("La violenza non si combatte con la violenza"), l'analogia ("Bombardare in nome della pace è come rubare in nome dell'onestà").

Da queste tre forme di ragionamento derivano tre criteri di valutazione del discorso: verità delle premesse per i ragionamenti induttivi; validità del nesso per quelli deduttivi e congruenza dei dati per l'analogia.

Una buona argomentazione, inoltre, deve tenere in considerazione questi aspetti:

- deve avere una buona qualità argomentativa, cioè deve essere evidente la capacità di conferire fondamento logico-argomentativo alle proprie affermazioni;
- deve avere una sufficiente quantità informativa: sufficiente numero di fonti, completezza di ambiti, contenuti, quesiti;
- l'intervento deve essere pertinente, cioè avere coerenza interna e rilevanza dei contenuti;
- deve presentarsi con ordine espositivo e proprietà di linguaggio ¹⁵⁰.

Cattani individua quindi sei possibilità di replica ad una tesi proposta:

- Ignorarla (in toto o applicando la tattica della sostituzione del problema)
- Accettarla
- Accettarla solo in parte, per incorporazione o per minimizzazione
- Chiederne ragioni e prove
- Rifiutarla o confutarla (puntando ai fatti se è un'induzione; al principio o al nesso se è una deduzione; alle somiglianze se è un'analogia)
- Attaccare chi la sostiene

¹⁵⁰ A.Cattani, *Botta e risposta. L'arte della replica*, Il Mulino, Padova, 2001.

Contrariamente a quanto fanno Perelman e Olbrechts-Tyteca, D'Agostini non identifica argomentazione e retorica, credendo nel primato filosofico della validità e della verità sulla persuasività di un discorso.

Propone di conseguenza una procedura per l'analisi degli argomenti che comprende le possibilità di individuarli e ricostruirli usando gli indicatori di premessa e di conclusione; di fare parafrasi, di rendere esplicite le tesi implicite, di costruire diagrammi, di considerare le premesse utilizzando gli indicatori di Toulmin.

Individua quindi tre requisiti per la definizione di un buon argomento: la validità, intesa come rispetto delle regole formali del linguaggio; la verità delle premesse e delle conclusioni (insieme validità e verità sono requisiti per la *soundness*, la correttezza di un argomento); la persuasività, intesa come capacità di convincimento.

In modo più estensivo, dunque, per la valutazione di un argomento vengono proposti i seguenti criteri:

- Validità: rispetto delle regole logiche del linguaggio in uso. Nel linguaggio di uso comune, le regole sono quelle definite dall'uso dei quantificatori (qualche, tutti, ciascuno, alcuni, ...) e degli operatori logici (e, o se, non, ...) secondo le regole della deduzione naturale. In ogni caso valgono anche qui la Legge di non- contraddizione e la regola del Terzo escluso.
- Verità: nell'argomentazione si usano verità certe, matematiche, scientifiche, storiche, logiche, per giustificare enunciati in cui la verità è meno certa, è oggetto di discussione.
- Forza: la forza di un ragionamento induttivo, cioè probabile, dipende dalla relazione tra la forza degli enunciati-premesse e la forza degli enunciati-conclusione, secondo il principio per cui più sono forti i primi, più devono essere deboli le conclusioni perché l'argomentazione risulti invece forte. Per esempio, "Il 90% delle famiglie italiane ha la televisione. I Rossi sono una famiglia italiana, dunque è probabile che i Rossi abbiano la televisione." Una conclusione più forte, tipo: "Certamente i Rossi hanno la televisione", renderebbe molto debole l'argomento.
- Rilevanza: la verità della conclusione è desunta dalla verità delle premesse.
- Fecondità: la conclusione di un argomento aggiunge qualcosa a quanto già si sapeva dalle premesse ¹⁵¹.

Insomma, come scrive Santi, "il fatto che un'argomentazione sostanziale [...] non sia formalizzabile, non comporta che essa non sia controllabile e valutabile come più o meno *cogente*. La sua cogenza dipenderà dalla forza, attinenza e rilevanza delle giustificazioni offerte per le affermazioni contenute nei vari passaggi del ragionamento e dall'assenza di

¹⁵¹ F. D'Agostini, *Verità avvelenata*, Bollati Boringhieri, 2010, pagg. 69-99.

fallacie che ne inficino la validità. Un'argomentazione valida condurrà a delle conclusioni che sono inferite, più che dedotte, attraverso un rimaneggiamento interpretativo ed una messa in relazione dei dati a disposizione che non siano arbitrari, casuali o viziosi. Le affermazioni sostenibili argomentativamente saranno quindi sì solo *probabili*, ma sempre *salvaguardate* e *condizionate*, nel senso che saranno conclusioni accettabili sulla base di determinate assunzioni preliminari, in situazioni e campi disciplinari specifici e rispetto ad un particolare uditorio di riferimento. Proprio questa contestualizzazione ne garantisce la validità”¹⁵².

Fatte queste considerazioni preliminari, occorre scegliere gli argomenti su cui fondare la tesi da sostenere. Le classificazioni degli argomenti sono numerose, Breton ne fa una classificazione funzionale¹⁵³ e individua quattro grandi famiglie:

1. **Argomenti di autorità:** l'opinione proposta è riconosciuta valida dall'uditorio perché è sostenuta da un'autorità che l'uditorio ritiene tale (“La pirateria informatica è un furto. Anche i Metallica si sono scagliati contro questa pretesa di instaurare una nuova versione del consumismo”. Oppure per l'argomento di autorità in formulazione al contrario: “Lo diceva anche Hitler”). L'argomento di autorità è una delega nel campo del sapere, quindi sempre al confine di ciò che l'argomentazione vuole contrastare. La delega richiede che ci sia fiducia, non presuppone la critica e la verifica.

Il prestigio dell'autorità è invocato:

- Per competenza (scientifica, tecnica, morale, professionale).
- Per esperienza diretta, provata nell'ambito sul quale si esprime l'oratore.
- Per testimonianza, è conferita autorità dal fatto di essere stato presente a un evento.

2. **Argomenti di comunità:** il richiamo è a presupposti che accomunano l'oratore al suo uditorio, quali:

- l'opinione comune, di solito superficiale e quindi con scarsa efficacia argomentativa.
- i valori comuni, che possono essere secondo Perelman valori astratti come la giustizia, la verità (e sono utilizzati perlopiù da coloro che propongono una società in cambiamento) e valori concreti come la Chiesa, l'Italia, la Patria (utilizzati prevalentemente da chi propone società conservatrici).
- I luoghi, sono valori ma ancora più generali (dai luoghi della simmetria, per esempio, deriva l'uguaglianza come valore).

¹⁵² M. Santi, *Ragionare con il discorso*, 1995, La Nuova Italia, Firenze, pag. 65.

¹⁵³ P. Breton, *L'argomentazione nella comunicazione*, Mimesis Edizioni, Milano, 2008.

3. **Argomenti di contestualizzazione**, implicano una novità, uno sguardo nuovo, sottolineano alcuni aspetti della realtà presentata, trascurandone altri (“Con la pena di morte abbiamo delegato lo Stato ad uccidere!”). Gli argomenti di contestualizzazione sono cinque:
- La definizione: non si tratta della definizione oggettiva di un fenomeno, la definizione di contestualizzazione ha l’obiettivo di far accettare un confine, di insistere sull’aspetto che interessa sottolineare. (“Che cos’è l’afta epizootica? E’ la crisi di un sistema di produzione che chiede all’Europa una profonda riflessione sul sistema agricolo che è stato istituito in Gran Bretagna ma che si sta sfortunatamente diffondendo in tutta Europa”).
 - La presentazione dei fatti in modo che vengano accentuati alcuni aspetti e sminuiti altri (“L’industria del tabacco è la sola industria che non ritira dal mercato un prodotto dopo essersi resa conto che è dannoso”).
 - L’amplificazione: si insiste a lungo su elementi che non sono affatto dubbi. Fanno parte dell’amplificazione:
 - la lista (“La guerra in Iraq è stata un tragico errore: recrudescenza dell’antisemitismo, odio etnico, crisi economica e sociale, tolleranza della tortura, ...”).
 - Il riferimento, ci si ferma su un punto chiave ripetendolo o risonandolo con parole diverse (“Drogarsi è dannoso. La droga è un inferno, l’eroina incatena quelli che la prendono abitualmente, annienta la forza di volontà, si diventa schiavi, non se ne esce più ...”).
 - Il chiasmo è una figura di stile che oppone simmetricamente, invertendoli, due termini (“Si dice crimini contro l’umanità, io direi che c’è un momento in cui l’umanità deve prevalere sul crimine”; “La forza degli argomenti, non l’argomento della forza”).
 - L’associazione, ha come obiettivo la creazione di una nuova realtà combinando elementi preesistenti (un criminologo cerca di costruire una categoria giudiziaria inedita attraverso un’associazione: “Esiste un tipo di criminale che è intelligente, educato e si presenta bene, è seducente e non prova odio per le sue vittime, le distingue per una sola caratteristica. E’ il serial Killer. Non avendo mai provato odio nei confronti delle sue vittime non si sente colpevole. Ora l’accusato di genocidio non può essere chiamato serial killer ma presenta una certa affinità con alcune sue caratteristiche”).

- La dissociazione, permette di spezzare l'unità di nozioni troppo compatte in modo da trovar spazio per il proprio argomento (per esempio, la dissociazione del termine "droga" in "droghe leggere" e "droghe pesanti").
- Gli argomenti quasi-logici, utilizzano un modello di ragionamento simile a quello scientifico ma hanno un esito che può essere sottoposto a discussione ("I nemici dei miei nemici sono miei amici").

4. **Argomenti per analogia.** Si stabilisce fra due ambiti distinti una corrispondenza che permetterà di trasferire all'uno le qualità riconosciute all'altro. (Aristotele: "I giudici non devono essere scelti per sorteggio perché equivarrebbe a scegliere come atleti non quelli più capaci, ma quelli favoriti dalla fortuna dell'estrazione"). Perché l'analogia funzioni, il secondo termine deve essere accettato dall'uditorio: nessuno direbbe che gli atleti da mandare alle olimpiadi devono essere sorteggiati. Fra gli argomenti per analogia ci sono:

- La metafora, quando è usata per difendere o attaccare una tesi (parlando del tribunale per i crimini nella ex Jugoslavia: "Cosa dobbiamo dire di una giustizia filtrata attraverso gli auricolari, queste manette mentali per la traduzione simultanea?").
- Il paragone, che individua caratteristiche simili in ciò che avvicina.
- L'esempio ("In tutte le democrazie il capo del governo beneficia di procedure particolari, è stato così per Chirac, per Clinton, ...")¹⁵⁴.

La costruzione del discorso segue cinque fasi di preparazione, desunte dai classici e che abbiamo già illustrato, ancora oggi valide ed utilizzate, almeno a scopo didattico:

- L' inventio
- La dispositio
- La elocutio
- La memoria
- L'actio o pronunciatio,

Individuati gli elementi e studiata la struttura di una buona argomentazione, occorre ora indagare il campo delle affermazioni ingannevoli, delle fallacie, perché esse si presentano con una notevole frequenza e risultano essere molto spesso efficaci.

¹⁵⁴ P.Breton, *L'argomentazione nella comunicazione*, cit., pagg.63-102.
Tutti gli esempi sono ripresi dal testo.

LA MANIPOLAZIONE DEL DISCORSO

Se l'argomentazione è il tentativo di convincere un uditorio, giocando in maggior misura sulla dimensione razionale piuttosto che su quella seduttiva del discorso, la manipolazione si presenta come il tentativo di imporre un'opinione facendo però credere all'uditorio di esserne convinto in proprio, evitando cioè che ne percepisca l'atto di violenza. Violenza che consiste principalmente nel privare l'interlocutore della libertà di aderire o meno alla tesi proposta.

La manipolazione del linguaggio è stata duramente criticata in relazione all'uso che ne è stato fatto dalla propaganda durante le guerre e i totalitarismi del XX secolo; non è invece normalmente percepita nelle pratiche di persuasione utilizzate nei regimi democratici, essendo la democrazia associata, nell'immaginario collettivo, alla libertà di opinione e di parola e comunque alla capacità degli cittadini, informati dai media, di resistere e opporsi ai tentativi di persuasione percepiti come solo dolcemente manipolatori.

In realtà, secondo Breton, "la manipolazione si basa su di una strategia centrale, talvolta unica: la limitazione più completa possibile della libertà dell'uditorio di discutere o di resistere a quanto gli viene proposto. Questa strategia deve però restare invisibile, se rivelata renderebbe infatti troppo esplicito il tentativo di manipolazione. [...] Nell'atto della manipolazione, il messaggio, nella sua dimensione cognitiva o sotto la sua forma affettiva, è progettato per ingannare, indurre in errore, far credere che sia ciò che non è. Questo messaggio è dunque sempre ingannevole"¹⁵⁵.

Se è così, la manipolazione del linguaggio è estremamente pericolosa proprio nelle democrazie che basano la propria esistenza sulla libertà di parola e sulla partecipazione alle scelte collettive. Occorre allora poter distinguere tra forme di persuasione legittime e non per evitare che l'avvelenamento della parola produca conseguenze devastanti della stessa modalità di convivenza che gli uomini si sono dati. Non basta dunque descrivere i processi persuasivi, occorre anche normarli e stabilire quelli legittimi da utilizzare.

E' di fatto con la nascita della democrazia in Grecia che viene creato uno spazio sociale in cui chi è ammesso gode di condizioni di simmetria e uguaglianza e in cui si afferma il potere della parola per l'azione politica.

"Alla constatazione di disuguaglianze naturali (fisiche, sociali, intellettuali) i Greci contrapporranno questa straordinaria trovata che consiste «nel ritagliare, all'interno del campo sociale, uno spazio politico; nel lasciare giocare, all'esterno dei limiti di questo spazio, le disuguaglianze di qualsiasi natura; e, anzi, nel considerarle come nulle e non avvenute all'interno di questi limiti». L'uguaglianza della parola è così garantita all'interno

¹⁵⁵ P. Breton, *La parola manipolata*, Mimesis, Milano, 2010, pagg. 22-23.

di uno stesso spazio comune. Da quel momento la democrazia si identifica in modo talmente forte con il libero esercizio della parola che, quando questo diminuisce o viene ostacolato, è la democrazia ad essere minacciata come sistema politico. Avendo così liberato la parola, i Greci si resero conto che non avevano però purgato da tutta la violenza il nuovo spazio pubblico così inaugurato. Questa fa in effetti ritorno all'interno stesso della parola, alternativa alla violenza fisica, certo, ma non alla violenza simbolica che può ancora esercitarsi al suo interno: demagoghi, manipolatori, stregoni del verbo invadono lo spazio pubblico”¹⁵⁶.

Succede così che la violenza simbolica della parola sostituisce la violenza fisica, col tempo si creano veri e propri apparati che organizzano il discorso in modo tale che abbia l'effetto voluto sull'uditorio, fino a che “ le grandi mutazioni di valori a ritmo accelerato che si susseguono tra il XIX e il XX secolo faranno della volontà di convincere un elemento fondamentale nelle società moderne, che vedranno perciò crescere in modo costante la presenza onnipervasiva della parola”¹⁵⁷.

Con la fine della guerra fredda, il crollo dei sistemi socialisti e l'inizio del nuovo millennio, lo scontro si sposta dalle ideologie alle civiltà, lasciando intatto il ruolo della parola nella persuasione delle cause, ma potenziandolo enormemente con l'attingere agli strumenti nel frattempo forniti dalle scienze della comunicazione e dalla pubblicità.

Si rende palese in questo modo il paradosso della democrazia: “ promuovendo la libertà di espressione, produce al suo posto qualcosa di completamente diverso dalla «parola democratica». La parola, che serve a perorare le cause più disparate, solo raramente è essa stessa oggetto di una perorazione”¹⁵⁸.

Dunque la costruzione del discorso diventa una tecnica che nel XX secolo fa massiccio uso di metodi di manipolazione per convincere dove l'argomentazione razionale ha fallito, o invece proprio per aggirare la resistenza opposta da un uditorio informato e critico, facendolo regredire su un piano emotivo dove può essere più facilmente influenzabile e quindi eterodiretto.

In questo senso la propaganda è figlia della democrazia, cioè di un sistema fondato sulla libera scelta. Nata con la pubblicità dall'esigenza di convincere i consumatori ad acquistare merci che in altro modo sarebbero rimaste invendute, la propaganda viene da lì mutuata e utilizzata a piene mani nel campo della politica, dove la pluralità delle opzioni rende estremamente utili i metodi messi a punto per condizionare la scelta a favore di uno dei possibili sistemi di idee proposto.

¹⁵⁶ Ivi, pag. 30.

¹⁵⁷ Ivi, pagg. 33-34.

¹⁵⁸ Ivi, pag. 40.

E per farlo, utilizza cinque regole di formulazione del messaggio, che Domenach, ripreso da Breton, descrive in questo modo: “la *semplificazione*, soprattutto con la personificazione di un nemico unico; l’*esagerazione*, che permette di snaturare i fatti; l’*orchestrazione*, che permette la ripetizione dei messaggi così semplificati e snaturati; la *trasfusione*, che permette di adattarsi ai diversi tipi di pubblico e infine il *contagio*, per ottenere l’unanimità. Noteremo che questa manipolazione, fonte di efficacia propagandistica, è più una deviazione dalle regole ordinarie della parola democratica argomentativa che una modalità radicalmente diversa del linguaggio”¹⁵⁹.

Per ottenere l’obiettivo di convincere senza lasciare la libertà di aderire alla tesi proposta ma facendo in modo che questa costrizione non risulti percepita dagli interessati, la manipolazione utilizza principalmente due tecniche: “le tecniche che mirano ad intervenire sulla forma del messaggio e che giocano essenzialmente sugli affetti [...] e le tecniche che intervengono sul nocciolo del messaggio, cioè sulla sua struttura interna e sulla sua dimensione cognitiva. Le une fanno appello ai sentimenti (seduzione, estetica, paura), le altre sono spesso e volentieri trucchi del ragionamento (contestualizzazioni distorte e amalgami)”¹⁶⁰.

L’ipotesi di Breton è dunque “che fra i metodi utilizzati lungo tutto il XX secolo, fino ad oggi, non ci sia alcuna soluzione di continuità” in quanto “l’atto di convincere non è un’informazione su ciò che pensa l’oratore, bensì una formulazione che mira a cambiare il punto di vista dell’uditorio e rendere accettabile un’opinione che, se presentata in modo grossolano, verrebbe immediatamente rifiutata. In questo senso la manipolazione procede come l’argomentazione. La differenza radicale risiede tuttavia nel modo in cui l’uditorio viene trattato: lo si può lasciare libero di aderire a ciò che gli si propone oppure tentare invece di costringerlo a dare il suo assenso. La manipolazione è una comunicazione coercitiva. Descriverne il processo significa descrivere i mezzi di questa coercizione, indipendentemente dalle cause così promosse”¹⁶¹.

La mappa che segue schematizza i due principali metodi manipolatori illustrati da Breton, la manipolazione degli affetti e la manipolazione cognitiva, e le diverse tecniche usate perché la manipolazione ottenga il suo obiettivo e contemporaneamente occulti metodi e scopi.

¹⁵⁹ Ivi, pag. 53.

¹⁶⁰ Ivi, pag. 56.

¹⁶¹ Ivi, pagg. 55-56.

1. MANIPOLAZIONE
DEGLI AFFETTI

1a. APPELLO ai
SENTIMENTI

- seduzione demagogica
- seduzione di stile
- manipolazione della chiarezza
- estetizzazione del messaggio
- paura e autorità
- amalgama affettivo

1b. EFFETTO di
IDENTIFICAZ.

- ripetizione
- sincronizzazione
e ipnosi

**PROCESSI
MANIPOLATORI**

2. MANIPOLAZIONE
COGNITIVA

2a. CONTESTUALIZZ.
MANIPOLATORIA

- contestualizzaz.
menzognera
- ricontestualizz.
abusiva:
 - * parole bomba
 - * binari mentali
 - * naturalizzaz. del reale
 - * immagine distorta
- contestualizzaz.
vincolante

2b. AMALGAMA

- COGNITIVO o nesso
infondato di causalità:
- stratagemmi virtuosi
 - stratagemmi avvelenati
 - stratagemmi d'autorità
 - stratagemmi di
conformizzazione

Nel caso della manipolazione affettiva, partendo dall'assunto che "c'è manipolazione perché la ragione che viene fornita per aderire al messaggio non c'entra nulla con il suo contenuto" Breton distingue "due grandi categorie di mobilitazione degli affetti: quella, abbastanza classica, che si basa sul sentimento che il manipolatore spera di ispirare, o ancora su un'amalgama tra un'opinione e un sentimento che con essa non ha niente a che vedere, e quella, meno nota, che utilizza la tecnica che si potrebbe chiamare «l'effetto di identificazione»" ¹⁶².

La strategia che fa appello ai sentimenti utilizza frequentemente la seduzione per convincere, si tratti di seduzione demagogica in cui l'oratore cerca di assomigliare ad ogni diverso uditorio a cui si rivolge adattandosi al suo punto di vista, o di seduzione attraverso lo stile per cui l'attenzione viene dirottata sull'estetica del discorso o ancora su una figura di stile come la chiarezza del discorso che unendosi alla concisione sposta l'attenzione sulla brevità del messaggio a scapito della sua articolazione esplicativa, o infine di estetizzazione del messaggio che viene affermato e ribadito senza fornire alcun argomento a supporto. In tutte queste forme, il potere di convincere sta nella forma estetizzata del messaggio piuttosto che nel contenuto dell'argomentazione.

Il tentativo di indurre timore utilizzando l'autorità e anche l'amalgama affettivo, che "consiste nel rendere accettabile un'opinione costruendo un messaggio che è un miscuglio tra questa opinione, senza che ne venga discusso il contenuto, e un elemento esterno, di ordine affettivo, senza rapporto immediato con l'opinione stessa, ma considerato, invece, come suscettibile di sensibilizzare l'uditorio in un senso a noi favorevole" ¹⁶³, rientrano nelle tecniche di appello ai sentimenti.

A differenza di queste, che presuppongono una diversità che affascina, attrae e seduce, rendendo l'uditorio più facilmente manipolabile, le tecniche basate sull'effetto di identificazione cercano di annientare la diversità puntando sul condizionamento. Fra queste, Breton include la ripetizione (di cui in politica l'esempio più evidente è lo slogan), il cui effetto si basa sul fatto che un'asserzione ripetuta innumerevoli volte acquista di per sé un'evidenza senza bisogno di essere argomentata; l'ipnosi e la sincronizzazione, "tecniche (che) hanno l'obiettivo di annichilire nell'uditorio qualsiasi capacità di resistenza mentale al tentativo di penetrazione dell'opinione di cui lo si vuole convincere" ¹⁶⁴.

Fra le tecniche di manipolazione cognitiva, invece, Breton distingue la contestualizzazione, che riordina in modo manipolatorio elementi della realtà già

¹⁶² Ivi, pag. 60.

¹⁶³ Ivi, pag. 67.

¹⁶⁴ Ivi, pag. 71.

accettati dall'interlocutore e l'amalgama, che fonde un nuovo elemento, convincente ma estraneo, all'argomento presentato. La contestualizzazione si basa sul bisogno di fondare le opinioni su fatti accertati e possibilmente condivisi e organizzati in modo da fornire un supporto solido e coerente alle idee.

In questo caso, "la manipolazione implica una torsione dei fatti, la loro risistemazione, con l'obiettivo di ottenere per esempio un consenso che non è acquisito in precedenza, a costo di fare violenza alla situazione" ¹⁶⁵.

Per raggiungere i suoi obiettivi, essa utilizza le tecniche della contestualizzazione menzognera di cui fa parte la disinformazione, fatta di un insieme di affermazioni vere e false che si confermano a vicenda; della contestualizzazione vincolante costruita sull'accettazione di una prima opinione che apre la porta ad una seconda che è in realtà quella che interessa al manipolatore; della ricontestualizzazione abusiva che "consiste nell'ordinare i fatti in modo tale che la nuova immagine della realtà [...] produca una convinzione, fondata in qualche modo su informazioni ambigue. Essa presuppone che, se si presentasse il reale in modo non distorto, sarebbe impossibile convincere l'uditorio". ¹⁶⁶ A questo scopo si utilizzano le *parole-bomba*, cioè vocaboli che veicolano disinformazione perché caricati demagogicamente; i *binari mentali* che indirizzano il pensiero su un binario precostituito e funzionale alla manipolazione che si vuole agire; la *naturalizzazione del reale* per cui la realtà viene presentata come naturale espungendone la ricerca delle cause e delle responsabilità; l'*immagine distorta* della realtà per cui per esempio nella narrazione dei fatti si sottolineano informazioni poco pertinenti che hanno però l'obiettivo di veicolare una certa visione della realtà (è il caso della sottolineatura da parte dei giornali dell'origine etnica di chi commette un reato).

La seconda tecnica di manipolazione cognitiva è l'amalgama che "consiste nel rendere accettabile un'opinione costruendo un messaggio che è un miscuglio di tale opinione (di cui non viene discusso il contenuto) con un elemento esterno senza alcun rapporto immediato con essa, ma considerato, invece, come già accettato dall'uditorio. L'accettabilità di questo elemento esterno, che si cercherà a valle, si trasferisce così sull'opinione stessa [...] si suggerisce un nesso di causalità [...] infondato". ¹⁶⁷ Un esempio di manipolazione per amalgama cognitivo è l'accostamento fra la presenza di stranieri sul territorio nazionale e una serie di problemi caratteristici delle società contemporanee (disoccupazione, sicurezza, ecc), accostamento presentato con un falso nesso di causalità.

¹⁶⁵ Ivi, pag. 76.

¹⁶⁶ Ivi, pag. 79.

¹⁶⁷ Ivi, pag. 87.

L'amalgama cognitivo utilizza quattro tipi di stratagemmi che Breton riprende da Miller: quelli "virtuosi" che propongono idee da far accettare associandole a parole positive (democrazia, libertà, ecc), quelli "avvelenati" che propongono un'associazione a parole negative (fascismo, morte, ecc), quelli di "autorità" basati su pareri autorevoli e infine quelli di "conformizzazione" che si appellano a emozioni o ideali collettivi.

E' dunque impossibile sfuggire alle pratiche manipolatorie del discorso? Ed è ineludibile la degenerazione della qualità del dibattito pubblico?

Secondo F. D'Agostini due sono le principali ragioni che rendono il dibattito pubblico odierno particolarmente avvelenato: "da un lato la diffusione dei mass media e l'estendersi della sfera della propaganda; dall'altro, la crisi delle ideologie e l'affermarsi del fenomeno della leadership, per cui non si valuta una visione del mondo, ma l'immagine pubblica di chi la presenta. Se l'immagine della persona è l'asse portante della valutazione dei discorsi pubblici, basterà colpire questa immagine, screditando la persona, perché la sua visione delle cose venga considerata falsa o priva di rilevanza. Da qui l'uso massiccio delle strategie di attacco ad personam e di avvelenamento del pozzo in cui, con una piccola quantità di veleno, si mette fuori gioco una grande quantità di individui.

Ne consegue la necessità di un antidoto che l'Autrice individua nella dialettica intesa come capacità di argomentare alla ricerca della verità ma anche nella consapevolezza della sua fragilità.

La centralità del cittadino-elettore come terzo a cui i disputanti si rivolgono per ottenere il consenso è però l'elemento fondamentale su cui agire. L'auspicio è che la consapevolezza del proprio potere e la competenza nella valutazione della *soundness* degli argomenti diventino patrimonio culturale comunemente diffuso e contrastino quel grigiore epistemico che rende gli attori della vita pubblica tutti uguali agli occhi del cittadino. Questo grigiore comporta l'abbassamento del livello di fiducia nei pubblici discorsi, portando di fatto il cittadino a delegare ad altri i propri poteri e a disinteressarsi della politica pensandola, ingenuamente, come inutile o dannosa.

Il bombardamento di informazioni contrastanti a cui siamo sottoposti genera una sfiducia nella possibilità di capire, discriminare, scegliere. In questa situazione, un argomento pubblico risulta efficace non in quanto buono, cioè valido, vero, persuasivo, ma in quanto cade nel clima di indifferenza politica generale in cui le richieste di rigore argomentativo hanno lasciato il campo alle suggestioni del momento.

E' per questo motivo che in assenza di idealità forti e concentrati su interessi immediati da difendere, si fa sempre più forte il potere dell'informazione: fra molte e contrastanti notizie, prevale chi informa di più. E se è vero che la manipolazione dell'informazione non può

imporre il falso, è anche vero che può far prevalere la mezza-verità o la quasi-falsità, il finto”¹⁶⁸.

L’invito allora è rivolto all’opinione pubblica ed è quello di riprendersi il potere e la funzione che le sono attribuiti in una società democratica: valutare i discorsi per poter consapevolmente decidere.

Rifiutando il punto di vista secondo cui sarebbero state la maggior potenza e diffusione dei mezzi di comunicazione di massa a facilitare lo spostamento di attenzione dall’argomento alla sua efficacia comunicativa, è messa a punto da D’Agostini l’analisi delle principali fallacie. La Teoria delle Fallacie diventa strumento per distinguere buoni argomenti da argomenti funzionali a creare il finto partendo da mezze verità e dunque per svelare e fronteggiare i tentativi di manipolazione dei discorsi. Essa indaga i modi per costruire cattivi argomenti, cioè argomenti che, ad uno sguardo superficiale, sono percepiti come corretti.

Facendone una classificazione di tipo operativo, più semplice da usare in fase di formazione didattica, Cattani sostiene che esistono cinque tipi di ragionamento ingannevole:

- Fallacie formali (paragonabili a una scala con qualche gradino rotto)
- Fallacie informali linguistiche (una scala di gomma)
- Fallacie formali di pertinenza per omissione (una buona scala ma collocata nel posto sbagliato)
- Fallacie informali di pertinenza per intrusione
- Fallacie informali per inconsistenza (una scala collocata su un fondo cedevole, malfermo)¹⁶⁹.

Aristotele individua 13 tipi di fallacie, oggi ne vengono elencati 112, c’è però una classificazione essenziale basata sulla corrispondenza con i criteri di correttezza dell’argomento: un argomento sound deve possedere: validità formale, forza induttiva, verità delle premesse, rilevanza delle premesse per la conclusione, fecondità della conclusione. A questi criteri corrispondono fallacie di tipo formale, induttivo, di falsa premessa, di rilevanza, di circolarità. Si aggiungono infine le fallacie pragmatiche, commesse nel modo in cui vengono usate le parole e le fallacie ermeneutiche legate alle modalità di interpretazione di un discorso.

¹⁶⁸ A. Limonta, recensione di F. D’Agostini, *Verità avvelenata*, in Quaderni Materialisti n. 10, Mimesis, Milano, 2013.

¹⁶⁹ A. Cattani, *La svolta argomentativa*, Loffredo Editore, Napoli, 2009.

1. **FALLACIE DI RILEVANZA:** il legame fra premesse e conclusioni è apparente, sono argomenti irrilevanti.

- AD HOMINEM, si fa riferimento non alla tesi ma alle qualità di chi la sostiene.
- TU QUOQUE: “Proprio tu che fumi, dici che il fumo fa male!”
- ALL’INTERESSE: “Maria si batte contro la discriminazione delle donne sul lavoro. Per forza, è una donna!”
- PER ASSOCIAZIONE: “Smith sostiene l’antiproibizionismo, ma Smith è amico di drogati e barboni!” Smith è associato ad altri su cui cade il discredito
- AVVELENAMENTO DEL POZZO, mentre l’argomento ad hominem è circostanziale e limitato a quella tesi, l’avvelenamento investe tutto ciò che dice la persona, delegittimandola costantemente. Lo scopo è sbarazzarsi del sostenitore della tesi. “Questo giudice è di destra/sinistra”.
- AD AUTORITATEM, all’autorità o AD VERECUNDIAM, alla modestia, si accetta una tesi per l’autorità di chi la sostiene e la modestia di chi ascolta.
- STRATEGIE DIVERSIVE:
 - NON SEQUITUR, non c’è coerenza fra le premesse e le conseguenze: “La nostra economia è in ripresa, infatti il mese scorso l’inflazione era al 7% ora è al 5%”
 - FALSA PISTA “X sostiene che non bisogna condannare a morte ma all’ergastolo, dunque secondo X è giusto nutrire e ospitare a spese dello Stato chi ha commesso gravi delitti, il che è scandaloso, meglio la pena di morte”
 - DISTRAZIONI, spostano l’attenzione dalla domanda a cui non si vuol rispondere. (Si contrastano le distrazioni riportando l’attenzione sull’argomento. Ne sono state un esempio le 10 domande di Repubblica a Berlusconi).
 - IGNORATIO ELENCHI, ignoranza della confutazione, si pensa di aver confutato qualcosa senza averlo davvero confutato. “La musica dei Beatles è bella! Ha un’importanza fondamentale nella musica rock!!!”
- AD IGNORANTIAM, sono argomenti che dimostrano una tesi facendo appello all’ignoranza della tesi contraria. “Non sappiamo se p, dunque non-p”, per esempio, “Non ci sono prove che gli OGM siano dannosi, dunque gli OGM non sono dannosi”.
- AD BACULUM, al bastone: “Il vostro professore dice che p, dunque converrete che p”. In questo caso il docente è detentore di un potere (oltre che di un’autorevolezza nella materia).

- AD POPULUM, sollecitano un'emozione che si pensa condivisa: "Basta con questi immigrati che ci rubano il lavoro, violentano le donne, entrano nelle nostre case per rubare!". Uno stile argomentativo che usa sistematicamente argomenti ad populum, si dice DEMAGOGIA.

2. FALLACIE DI CIRCOLARITA'

- CIRCOLARITA' CONCETTUALE:
 - PETIZIONE DI PRINCIPIO, si dà per presupposto quello che si deve dimostrare: "Il mio parroco parla ogni giorno con Dio" "Come fai a saperlo" "Me l'ha detto lui e vuoi che un uomo che parla ogni giorno con Dio dica il falso?"
- CIRCOLARITA' PROCEDURALE:
 - ESTRAPOLAZIONE DAL CONTESTO: si isola una frase dal contesto del discorso e si discute quell'enunciato isolato "Al Gore ha detto che non c'è alcun legame provato fra il fumo e il cancro ai polmoni".
 - STRAWMAN, l'uomo di paglia è la tesi facile da bruciare. Si presenta una tesi apparentemente simile a quella che si vuole negare, ma meno ragionevole, quindi disfacendosi di questa nuova tesi si pretende che anche l'altra sia confutata. X sostiene che la pena di morte è ingiusta, il suo oppositore dice "X sostiene che non bisogna punire gli assassini".

3. FALSE PREMESSE:

- VERBALI, legate all'uso delle parole, si gioca sui diversi significati della stessa parola (*diritto* come studio delle leggi, avere un diritto, ...)
- CONCETTUALI, si equivoca la relazione fra un oggetto e le sue proprietà "L'elefante è un animale, un piccolo elefante è un piccolo animale":
 - FALSA DICOTOMIA "O sei con me o sei contro di me"
 - SLIPPERY SLOPE argomento a catena: " Non puoi vendere la moto, se vendi la moto dai un dispiacere a tuo figlio, se dai un dispiacere a tuo figlio non sei un bravo genitore, se non sei un bravo genitore".

4. FALLACIE INDUTTIVE:

- GENERALIZZAZIONI INDEBITE, si generalizza un risultato a partire da conferme parziali "Tutti i cigni osservati in Europa sono bianchi, anche quelli osservati in Asia, in America sono bianchi, dunque tutti i cigni sono bianchi" In realtà in Australia ci sono cigni neri.
- ERRORE DI CAMPIONATURA: "Su 500 ragazzi italiani l'80% guarda la tv tre ore al giorno, dunque l'80% dei ragazzi italiani guarda la tv 3 ore al giorno".

- FALLACIA DI ACCIDENTE, si generalizza un aspetto accidentale di un fenomeno “Gli italiani hanno lottato giustamente contro la burocrazia, che è statale. Quindi è giusto lottare contro lo Stato”
- ESEMPLIFICAZIONE IMPROPRIA: mentre un solo controesempio, il cammello, confuta la tesi che tutti i ruminanti hanno le corna, un solo esempio non conferma nulla! “La maternità surrogata è dannosa per tutti i partecipanti, guarda baby M”.

5. **FALLACIE FORMALI** sono errori deduttivi e riguardano gli operatori logici E, O, SE...ALLORA

- VERO CONSEGUENTE si assume come vero il conseguente e se ne ricava la verità anche dell’antecedente “Se il rapinatore è entrato dalla finestra ci sono delle impronte nell’aiuola. Ci sono delle impronte nell’aiuola dunque il rapinatore è entrato dalla finestra”
- FALSO ANTECEDENTE, da un antecedente negato si nega il conseguente “Se il rapinatore è entrato dalla finestra ci sono delle impronte nell’aiuola ma il rapinatore non è entrato dalla finestra dunque non ci sono impronte nell’aiuola”.
- DISGIUNZIONE FRAINTESA nasce dal fatto che l’operatore O indica alternative esclusive (AUT AUT: la porta è aperta o chiusa) quanto inclusive (VEL: ragazze bionde o coi capelli lunghi)
- CONGIUNZIONE nasce dalla pluralità dei significati di E

6. **FALLACIE PRAGMATICHE**

- PER IMPLICATURA, si lascia un’ambiguità che può instillare dubbi:
 - ALLUSIONE “Su questo giudice abbiamo notizie molto preoccupanti”.
 - FAR INTENDERE IL FALSO DICENDO IL VERO. Il capitano di una nave scrive ogni giorno sul diario di bordo “Oggi il secondo è ubriaco”, il secondo, arrabbiato, scrive una sola volta “Oggi il capitano non è ubriaco”.
 - ATTIVAZIONE DI FRAMES con parole che evocano: “Mettere le mani nelle tasche degli italiani”.
- FALLACIE ESECUTIVE riguardano il comportamento di chi discute: ridere, provocare, disturbare, minacciare.

7. **FALLACIE ERMENEUTICHE**, riguardano l'interpretazione di un testo o di un discorso:

- ANACRONISMO, viola la **regola della distanza temporale**, non si contestualizza il discorso o il testo alla contingenza storica in cui è stato pronunciato o scritto. Per esempio, rimprovero Kant perché nella sua concezione della realtà fisica non tenne conto dei buchi neri.
- SOTTOVALUTAZIONE, viola la **regola della perfezione o il principio di carità**, il soggetto considera sbagliata una tesi perché pensa di conoscere quell'argomento, ma di fatto non lo conosce: usa la sua ignoranza scambiata per sapienza per giudicare ignorante o incapace chi sta parlando o erroneo ciò che viene detto.
- PREGIUDIZIALE NON RICONOSCIUTA, l'interpretazione è un processo circolare, che usa per comprendere un testo le conoscenze pregresse. La pregiudiziale non riconosciuta agisce deviando il significato di quanto è stato detto.
- PREVARICAZIONE, viola la **regola della fusione di orizzonti** fra l'interprete e l'interpretato, facendo prevalere la propria logica.
- L'ULTIMA PAROLA, il processo interpretativo, per esempio della storia, è virtualmente infinito e pretendere di avere l'ultima parola si traduce in una posizione dogmatica ¹⁷⁰.

Ora, perché le fallacie hanno successo? Sostanzialmente per tre motivi: per l'ignoranza delle regole del dibattito; perché le fallacie sono applicazioni improprie di una regola, quindi non è facile individuare l'errore (ad esempio, l'argomento *ad baculum* è accettabile in una controversia sindacale); perché le stesse regole argomentative e logiche sono fragili, per esempio, la fallacia *ad ignorantiam* è tanto frequente perché esistono limiti oggettivi alla nostra conoscenza.

Su alcune di queste cause è impossibile agire, fanno parte della struttura della lingua o sono tratti costitutivi della natura umana, è invece necessario intervenire per ridurre o eliminare l'ignoranza pubblica delle regole su cui si fondano i discorsi e più in generale il linguaggio di uso comune, che è poi quello utilizzato durante le discussioni. Per un buon uso dell'argomentazione nel dibattito pubblico le regole devono essere conosciute perché se ne possa chiedere il rispetto e si possano individuare i tentativi di manipolazione.

¹⁷⁰ La classificazione, l'illustrazione delle principali fallacie e gli esempi, sono ripresi da A. Cattani, *La svolta argomentativa*, 2009, Loffredo Editore, Napoli; da F. D'Agostini, *Verità avvelenata*, 2010, Bollati Boringhieri, e da A. Iacona, *L'argomentazione*, 2005, Einaudi, Torino.

LE POTENZIALITA' DIDATTICO-FORMATIVE DELLA DISCUSSIONE

IL CAMPO TEORICO

Preparano il campo alla ricerca sulle potenzialità formativo-didattiche della discussione le elaborazioni di Vygotskij, Dewey e in generale della psicologia culturale e del cognitivismo che costituiscono il quadro teorico di riferimento per l'indagine del linguaggio come strumento di negoziazione dei significati e di costruzione di un sistema simbolico-culturale condiviso.

L'opera di Vygotskij, in particolare *Pensiero e linguaggio*, viene ripresa dalla ricerca in campo psicologico attorno agli anni Ottanta. Il nucleo centrale del pensiero di Vygotskij parte dall'assunto che i sistemi simbolico-culturali mediano i processi di sviluppo. In ciò si contrappone a Piaget, secondo cui lo sviluppo cognitivo è determinato geneticamente e non è sostanzialmente influenzabile dai contesti di vita: nel succedersi dei vari stadi evolutivi, linguaggio e pensiero si sviluppano passando da funzioni egocentriche a strumenti di comunicazione sociale. Al contrario, secondo Vygotskij, il linguaggio, in quanto sistema semiotico prodotto dalla cultura, è lo strumento principale che consente al bambino lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori. E' il linguaggio che permette il passaggio dal livello interpsicologico a quello intrapsicologico; il bambino è da subito in comunicazione col mondo, una comunicazione basata dapprima su un sistema di segni dove prevale il gesto di indicare l'oggetto a cui si rivolge l'attenzione e in cui "significato" e "riferimento all'oggetto" sono distinti. Sarà solo a seguito dell'accordo sul riferimento che sarà possibile costruire un significato condiviso fra bambino e adulto. Inizialmente, infatti, pur nominando esattamente un oggetto, il bambino può intenderne il significato identificandolo con il referente e non all'interno del complesso sistema simbolico culturale, come fa l'adulto.

L'affermazione che lo sviluppo, di un individuo come di una società, è un processo prevalentemente culturale, cioè storicamente e culturalmente connotato, porta Vygotskij a sostenere che ogni funzione di sviluppo si presenta due volte, prima a livello interpersonale e poi a livello intrapersonale.

"Ragionando schematicamente, si può dire che la nostra ipotesi ci impone di rappresentare tutto il corso dello sviluppo nel modo seguente. La funzione iniziale del linguaggio è la funzione della comunicazione, del legame sociale, dell'azione su coloro che sono attorno, sia da parte degli adulti che da parte del bambino. Così il primo linguaggio del bambino è puramente sociale. [...] Solo più tardi, nel processo della

crescita, il linguaggio sociale del bambino, che è multifunzionale, si sviluppa secondo il principio della differenziazione in funzioni particolari e ad una certa età deve differenziarsi nettamente in linguaggio egocentrico e comunicativo [...]. Così, secondo questa ipotesi, il linguaggio egocentrico appare sulla base di un percorso sociale, quando il bambino trasferisce le forme sociali di comportamento, le forme di collaborazione collettiva nella sfera delle funzioni psicologiche personali”¹⁷¹.

Dunque, per Vygotskij, la parola nasce come azione che cambia il mondo, in quanto è usata in una relazione sociale che si realizza in un contesto culturalmente caratterizzato ed è finalizzata all’interazione con l’altro per la realizzazione dei propri desideri.

In questo contesto, la cultura, attraverso lo strumento del linguaggio, si caratterizza come mediazione semantica fra l’individuo e il mondo, al fine di rendere la realtà interpretabile dall’uomo che pensa ed agisce.

Nel *La mente a più dimensioni*, Bruner riesce a coniugare il pensiero di Piaget con quello di Vygotskij. Egli sostiene la compresenza, nell’organizzazione della realtà che la mente elabora costruendo e condividendo significati, del *pensiero paradigmatico* o logico-scientifico di stampo piagetiano e del *pensiero narrativo*, di derivazione vygotskijana.¹⁷²

In merito al ruolo che in questo processo gioca il linguaggio, Inghilleri e Riva precisano: “La costruzione del Sé, che passa attraverso la narrazione, è profondamente legata alla padronanza del linguaggio, inteso non solo come lessico e sintassi, ma anche in relazione alla retorica e alle regole per costruire un discorso narrativo. Il linguaggio viene considerato un sistema simbolico ben preciso, con specifici vincoli e opportunità, che quindi impone non solo un punto di vista sul mondo, ma anche sull’impiego della mente nei confronti del mondo. Esso, oltre a essere mezzo di comunicazione, diventa un primario strumento di rappresentazione della realtà, e in tal modo struttura il pensiero”¹⁷³.

Bruner accetta di Vygotskij la definizione dell’individuo come inserito in un contesto culturale storicamente determinato dove fra uomo e cultura si stabilisce un rapporto di co-costruzione.

In questo senso l’incontro dell’uomo con la realtà è sempre filtrato da un sistema simbolico culturale. Sistema che d’altra parte l’uomo, nelle relazioni con gli altri uomini, contribuisce a costruire e a modificare.

Di Dewey ci sembra invece determinante, per il nostro lavoro, l’affermazione dell’importanza della comunicazione sociale all’interno di una società democratica e dello

¹⁷¹ L.S.. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1992, pagg. 57-58.

¹⁷² J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993.

¹⁷³ A cura di P. Inghilleri, *Psicologia culturale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009, pag. 9.

sviluppo di atteggiamenti cooperativi. Solo l'educazione può rendere partecipi le nuove generazioni degli scopi del gruppo sociale a cui appartengono: "senza questa comunicazione di ideali, speranze, norme, opinioni, da parte di coloro che stanno per uscire dalla vita del gruppo a quelli che vi stanno entrando, la vita sociale non potrebbe sopravvivere"¹⁷⁴.

La comunicazione crea consenso attorno ai valori, ai traguardi, al modo di vedere il mondo e dunque crea comunità. Un gruppo però non si caratterizza come coeso fino a che vi è al suo interno un uso strumentale delle relazioni sociali, finalizzato al conseguimento di obiettivi particolari. E' solo con la partecipazione collettiva agli scopi del gruppo che, secondo Dewey, si crea una effettiva comunità. La comunicazione assume un'importanza centrale perché coinvolge i giovani nello stesso progetto sociale, in parte già realizzato in parte sempre in fieri, delle vecchie e delle nuove generazioni inserendo queste ultime in un contesto di significazione e di obiettivi condivisi. In questo senso ogni società è educativa, in quanto impegnata nel tentativo di creare una comunione di vedute e di intenti fra i suoi membri e, anche, ogni comunicazione è educativa, perché trasforma tutti i soggetti che ne sono coinvolti.

In questo contesto, che potremmo definire di comunità educante, si colloca anche la funzione più specifica dell'istruzione nel campo dell'educazione formale finalizzata a sviluppare nei giovani la capacità di comprendere e partecipare al complesso sistema culturale codificato in simboli e sviluppato dalle generazioni precedenti, non bastando nelle società complesse la semplice esposizione e partecipazione diretta alle occupazioni degli adulti.

Ma, avverte Dewey, esiste un pericolo nel passaggio dall'educazione indiretta, per semplice immersione nel proprio contesto sociale, a quella formale del sistema di istruzione: "l'istruzione formale può facilmente diventare remota e morta, astratta e libresca. [...] C'è costantemente il pericolo che il materiale dell'istruzione formale sia un mero argomento scolastico, isolato dal contenuto dell'esperienza della vita. E' facile perdere di vista gli interessi sociali permanenti. Quelli che non sono stati trasportati nella struttura della vita sociale, ma che rimangono principalmente materia di informazione tecnica espressa in simboli, sono messi in rilievo nelle scuole. Così arriviamo all'idea ordinaria dell'educazione: idea che ne ignora la necessità sociale e l'identità con tutte le associazioni umane che agiscono sulla vita cosciente e che identifica l'educazione con l'impartire informazioni su soggetti remoti e con la comunicazione di conoscenze attraverso segni verbali. [...] Quando l'acquisizione di nozioni e di abilità tecnica intellettuale non influenza la formazione di una disposizione sociale, l'ordinaria esperienza vitale vien meno al suo compito di guadagnare in significato, mentre l'insegnamento in

¹⁷⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 2004, pag. 3.

questo caso, crea solo degli *esperti* nell'imparare, cioè degli specialisti egoistici. L'evitare una scissione fra ciò che gli uomini fanno coscientemente perché sono consapevoli di averlo imparato per mezzo di una applicazione specifica, e quel che fanno inconsciamente, perché lo hanno assorbito nella formazione del loro carattere nelle relazioni con altri, diventa un compito sempre più delicato via via che si specializza l'istruzione scolastica”¹⁷⁵.

L'ambiente sociale dunque forma i suoi membri perché essi partecipano attivamente, consapevolmente e consensualmente al mantenimento, alla trasformazione, alla innovazione della società cui appartengono. Strumento privilegiato per la comunicazione fra i membri della società è il linguaggio, di cui Dewey dice: “l'uso della lingua per trasmettere e acquisire le idee è un'estensione e un raffinamento del principio che le cose acquistano significato con l'essere adoperate in un'esperienza condivisa o in un'azione comune [...] Quando le parole non rientrano come fattori in una situazione condivisa, sia scopertamente, sia immaginariamente, essi agiscono come stimoli puramente fisici, non come se avessero un significato o un valore intellettuale. Esse indirizzano l'attività in una data direzione, ma non vi è uno scopo o un significato cosciente che le accompagni”¹⁷⁶.

Così, perché una società persegua lo scopo di coinvolgere attivamente i suoi giovani nella conoscenza del patrimonio culturale, nella condivisione degli scopi e nella partecipazione diretta alla costruzione di nuova coesione sociale, essa attiva un processo educativo permanente. Quest'ultimo infatti non conclude mai definitivamente il suo compito perché ogni traguardo raggiunto apre nuove possibilità di crescita.

Questo modo di intendere l'educazione entra in contrasto con l'idea che è necessario preparare i giovani alla vita, ma anche con l'idea che l'educazione sia un avvicinamento progressivo allo scopo finale o anche un allenamento delle facoltà. Questi modi di intendere l'educazione ignorano l'importanza dell'interazione con l'ambiente e spostano il baricentro sul futuro provocando un danno particolarmente grave: “l'errore non sta nel dare importanza alla preparazione per i bisogni futuri, ma nel fare di questi la molla principale degli sforzi presenti. Poiché il bisogno di prepararsi per una vita in continuo sviluppo è grande, è necessario che ogni energia sia dedicata a rendere l'esperienza presente più ricca e significativa possibile. Allora, mentre il presente si fonde insensibilmente nel futuro, viene provveduto al futuro”¹⁷⁷.

Ma se ogni tipologia di società necessita di una specifica forma educativa, quale educazione per una società democratica?

¹⁷⁵ Ivi, pagg. 9-10.

¹⁷⁶ Ivi, pag. 17.

¹⁷⁷ Ivi, pag. 63.

Dewey definisce l'educazione come "ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza, tale da accrescerne il significato e da aumentare la capacità di dirigere il corso dell'esperienza seguente. [...] L'idea di educazione come ricostruzione continua [...] identifica il fine (il risultato) con il processo [...] Significa che l'esperienza come processo attivo si svolge nel tempo e che ogni periodo successivo completa quello precedente; mette in luce nessi impliciti ma finora non osservati" ¹⁷⁸.

E ancora: "La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati. Poiché una società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione. Ma vi è una spiegazione più profonda. Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. E' prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata" ¹⁷⁹.

Un'importanza fondamentale per gli sviluppi di studio più recenti riveste la teoria cognitiva che, contrapponendosi al comportamentismo, pone al centro del suo interesse il soggetto attivo che opera nel mondo, non grazie alla risposta a stimoli provenienti dall'ambiente e al rinforzo degli apprendimenti conseguenti al successo del comportamento, ma sviluppando le proprie capacità mentali secondo quello che viene proposto come il paradigma dominante, lo HIP, human information processing.

Il Cognitivismo considera la mente umana come un elaboratore di informazioni provenienti dall'ambiente e il suo principale oggetto di studio è la mente come sistema complesso di regole che ne garantiscono il corretto funzionamento, indipendente dai fattori biologici, sociali, culturali, emozionali. In questa prospettiva il Cognitivismo orienta i suoi studi sull'analisi dei processi di raccolta e di trattamento dell'informazione, spesso utilizzando e riadattando i modelli derivati dalla cibernetica. I computer, con i loro meccanismi di ingresso dell'informazione e di uscita del dato elaborato, rivelano una somiglianza con i processi cognitivi dell'uomo che riceve, elabora e trasforma l'informazione, la processa, mettendo in atto uno scambio continuo di informazioni con l'ambiente.

A differenza del Comportamentismo, il Cognitivismo è fortemente interessato ai processi mentali, tanto da affermare che un cambiamento a livello comportamentale è sempre connesso a un cambiamento a livello cognitivo. In quest'ottica, l'apprendimento sarebbe il risultato della complessa interazione tra fattori interni ed esterni, e in particolare dei processi mentali attraverso cui vengono elaborati gli input esterni.

¹⁷⁸ Ivi, pag. 87.

¹⁷⁹ Ivi, pag. 95.

L'apprendimento non consisterebbe, quindi, nella semplice acquisizione dell'informazione, ma sarebbe piuttosto il risultato di una sua complessa trasformazione a livello cognitivo.

Il soggetto diventa così un attivo costruttore di conoscenze.

Questa concezione dell'apprendimento come processo costruttivo attivo prevede, inoltre, che l'acquisizione di nuove conoscenze produca una modificazione di quelle già possedute. Ogni volta che il soggetto impara qualcosa di nuovo modifica le sue strutture concettuali: riorganizza le sue conoscenze ma anche le procedure atte a padroneggiarle e a utilizzarle.

I risultati scientificamente più rilevanti di queste teorie confluiscono nella didattica di tipo costruttivista, secondo cui conoscere non è apprendere la vera natura delle cose ma, piuttosto, rielaborando percezioni e informazioni che ci provengono dal mondo, operare una costruzione di significati. In base agli esiti degli studi delle scienze cognitive, in particolare sull'intelligenza artificiale e lo Human Information Processing, i costruttivisti sostengono che l'indizio proveniente dall'ambiente viene processato ricorrendo a tutto il bagaglio di conoscenze dell'individuo che, in questo modo, analizza l'informazione e la *cum-prende*, assimilandola ed integrandola nella rete complessa di organizzazione delle sue conoscenze pregresse. E' questo l'unico modo per cui un input (informazione, stimolo sensoriale, indizio) può passare dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine ed integrarsi stabilmente e significativamente nella rete concettuale personale.

La conservazione delle conoscenze nella memoria a lungo termine utilizza principalmente due strutture: i *frames*, cornici, rappresentazioni mentali statiche di oggetti o situazioni; e gli *scripts*, copioni, scansioni temporali di un avvenimento o di una procedura.

La decontestualizzazione e la generalizzazione di azioni e oggetti, percepiti inizialmente come contingenti, consente la formazione di concetti. Questi sono rappresentabili gerarchicamente e graficamente in mappe concettuali, reti dei concetti e dei loro legami che esplicitano l'insieme di conoscenze di un individuo o di un gruppo su un dato argomento.

In questi anni, dunque, il campo teorico ha messo a punto una serie di costrutti che vengono efficacemente utilizzati nell'ambito delle scienze della formazione. Fra di essi, la relazione di interdipendenza, anche per quanto riguarda i processi cognitivi, fra l'individuo e l'ambiente; l'apprendimento come costruzione del significato; la necessità di attivazione del soggetto perché vi sia apprendimento; il ruolo di condizionamento del soggetto da parte dei sistemi simbolico-culturali, ma anche la continua trasformazione di questi sistemi da parte degli uomini che interagiscono; il ruolo del linguaggio nella significazione della realtà e la sua dimensione sociale.

Questo porta a pensare alla necessità di predisporre ambienti che siano comunità di apprendimento, in cui l'acquisizione del sapere sia un atto di responsabilità congiunta basata sull'interazione sociale e consentita dall'uso della lingua come strumento di significazione della realtà, di formazione e organizzazione del pensiero, come *medium* fra sé e gli altri, ma anche fra sé, il gruppo e la cultura di appartenenza.

LE RAGIONI DELL'ARGOMENTAZIONE A SCUOLA

Il XXI secolo in campo culturale si presenta caratterizzato da una prevalenza della conoscenza come chiave di sviluppo e di accesso alle migliori opportunità e da una informazione pervasiva che cresce quantitativamente in modo esponenziale con lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Come si è visto, la scuola così come è oggi non è in grado di preparare e favorire l'ingresso dei giovani in un mondo complesso, e non lo è per diversi motivi: per il ruolo passivo a cui costringe gli studenti, spesso ridotti a recettori di conoscenze altrui; per l'accento posto sui contenuti da sintetizzare, memorizzare e riesporre; perché preferisce studenti obbedienti a studenti curiosi.

Oggi è più importante saper ricercare, classificare e processare le informazioni piuttosto che memorizzarne quante più possibili; è importante sviluppare competenze complesse come organizzare una ricerca o un progetto, parlare in pubblico, collaborare alla ricerca delle soluzioni di un problema, proporre cambiamenti e innovazioni, lavorare in team.

I cambiamenti a livello globale hanno determinato la necessità di nuove e più complesse competenze. Il loro possesso e la capacità di giocarle nei contesti di vita determinano il grado di accesso alle opportunità e di inclusione sociale di ogni persona. In generale, è ridefinito il modo di essere cittadini e la possibilità, la capacità, o meno di chiedere legittimità di intervento nelle pubbliche discussioni, nelle scelte, nell'affermazione dei diritti. Non possedere questi strumenti di tipo cognitivo, relazionale, di controllo emotivo, significa avere un grave svantaggio, difficilmente colmabile in situazioni che non siano di istruzione formalizzata, soprattutto per le classi sociali più disagiate,

Abbiamo già visto quali aree di competenza occorra sviluppare per attrezzare gli studenti in modo adeguato alla complessità dei contesti di vita e lavorativi che li accoglieranno.

Ora vorremmo soffermarci sul ruolo che l'educazione al dibattito può giocare in sede formativa con gli stessi obiettivi.

Scriva A. Snider: "Debate teaches contents well as process and require information acquisition and management. Different aspects of an issue must be investigated and understood by the debater. Debaters learn how to gather information and marshal that knowledge for their purposes. The process of debating is dynamic, fluid and changing. Every day bring new ideas and new arguments. Every opponent uses some arguments that are expected and some that are not. Connections need to be made between the

arguments in every debate as debaters search for ways to use what others have said against them. Debaters also learn to compete against others in the realm of ideas while cooperating with team and class members in their efforts. Debaters learn to cooperate in order to compete. Debaters must critically analyze and deconstruct ideas presented by their opponents in preparation for doing the same thing for the rest of their lives in all of their information transactions”¹⁸⁰.

Abbiamo visto in precedenza come, dopo l'impero della logica deduttiva, base del metodo scientifico e metro per giudicare anche la validità dei discorsi, si impone l'idea che il ragionamento argomentativo e il ragionamento dimostrativo sono modi complementari e non esclusivi di trovare ragioni a supporto delle ipotesi formulate in campi diversi.

Il ragionamento informale è un processo euristico che utilizza il linguaggio naturale nel suo dispiegarsi, è contestualizzato, è un pensare sociale teso al raggiungimento di una verità consensuale.

Il ragionamento di tipo argomentativo, dunque, risulta essere utilizzato nel linguaggio della convivenza fra gli uomini, in cui, piuttosto che cercare verità certe e incontrovertibili, si cercano buone ragioni, ragioni razionalmente sostenibili sulle quali costruire consenso. In questo senso la logica argomentativa caratterizza il “pensare generativo: un pensare che costruisce, inventa ed osa, ancor più che dimostrare”¹⁸¹, un pensare che aggiunge qualcosa alle premesse da cui prende le mosse e quindi genera possibilità.

Il processo argomentativo che Toulmin descrive è particolarmente interessante in ambito educativo. Lo svolgimento di un'argomentazione parte dal tentativo di fondare la legittimità di un'idea fornendole una base il più ampia possibile di dati, informazioni, fatti di supporto. Il secondo passo consiste nel cercare di rafforzare il fondamento con regole, norme, principi, che Toulmin chiama garanzie e definisce come criteri di validità dell'argomentazione. In base alle garanzie utilizzate e alla loro forza, la conclusione che giustificano sarà più o meno necessaria, e presenterà una gradazione di possibilità e probabilità.

Ma anche una garanzia deve essere fondata e a questo scopo Toulmin individua il *backing* costituito dalle teorie di riferimento, dal retroterra culturale, che validano la garanzia per tutti i casi simili¹⁸².

Perché questo modello è particolarmente adatto al campo educativo e allo sviluppo dell'attitudine ad argomentare?

Secondo Santi, “la struttura del modello argomentativo, con la sua dinamica che va dalle affermazioni-pretese-conclusioni ai dati, garanzie e fondamenti, attraverso l'uso di

¹⁸⁰ A. Snider, *Debate: Critical Method for the 21st Century*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, CLEUP, Padova, 2008, pag. 95.

¹⁸¹ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pag. 62.

¹⁸² S. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg e Sellier, Torino, 1975.

qualificatori modali e possibili confutazioni, può essere interpretata come isomorfa rispetto al procedere proprio dell'attività di ricerca intellettuale guidata da un metodo razionale o comunque orientato a forme di ragionevolezza socialmente condivisibili”¹⁸³.

L'argomentazione si presenta così come la modalità di formulazione e di espressione del pensiero critico che è “un pensare allenato al giudizio consapevole; un pensare che nel giudicare si assume l'impegno e la responsabilità di indagare, ogni volta e coerentemente, limiti e potenzialità delle affermazioni fatte e di vagliare il peso e la correttezza delle giustificazioni addotte per sostenerle. Il pensiero critico è legato quindi, da un lato alla facoltà di giudizio, intesa come la capacità di formarsi delle opinioni ragionevoli, di fare delle valutazioni, di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace; dall'altro alla disponibilità ad un'indagine tesa ad individuare ed argomentare i *fondamenti* e le *ragioni* che orientano il pensare e l'agire umano”¹⁸⁴.

Ma, come fa notare Lipman, il pensiero critico è anche pensiero creativo, che acquista valore dal contesto in cui si esprime ed è generativo di nuove visioni del mondo.

Il pensiero critico-creativo ha, secondo Lipman, alcune caratteristiche: si basa innanzitutto sulla scelta di criteri per la formulazione di giudizi. Esplicita Santi: “Dal punto di vista pedagogico, conoscere i criteri utilizzati in un processo di pensiero è il primo passo per evitare l'indottrinamento ed ogni forma di asservimento cognitivo. Se i criteri sono ovunque fattori determinanti nella struttura e nello sviluppo delle comunità sociali – oltre che nella impostazione della nostra stessa vita – conoscerli, portarli a galla, valutarli, significa ampliare la consapevolezza delle nostre scelte, proteggendoci, al contempo, da qualsiasi coercizione intellettuale. Questo non significa spingere al rifiuto ad oltranza delle regole e dei criteri stabiliti, né negare valore a credenze socialmente condivise, le quali il più delle volte rappresentano l'identità culturale di una collettività. Si tratta piuttosto di lasciare ad ognuno l'opportunità di ricercare autonomamente le proprie convinzioni senza essere costretto, né dalla forza dell'autorità, né da quella dell'abitudine, a subire l'esito del pensare altrui”¹⁸⁵.

In secondo luogo, il pensiero critico-creativo si basa sull'autocorrettività, si rivolge al processo stesso del pensiero cercando di individuarne vizi, fallacie, distorsioni, per smascherarli e correggerli. Infine, questo pensiero è sensibile al contesto, è in grado di adattarsi ma anche di intervenire per modificarlo.

In ambito educativo è interessante l'idea di un pensare critico-creativo che produca un pensiero relativo e da argomentare se lo si vuole condividere, che cerca ragioni per le

¹⁸³ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pagg. 667-68.

¹⁸⁴ Ivi, pag. 68.

¹⁸⁵ Ivi, pag. 71.

proprie credenze ed azioni ed è teso alla ricerca generativa di analisi e soluzioni per le diverse situazioni problematiche che si presentano.

Utile allora definire le caratteristiche del dialogo differenziandolo, come fa Lipman, dalla conversazione e proponendolo come il luogo dove si afferma non una semplice opinione ma un punto di vista, dove prevale la dimensione logica piuttosto che quella personale, dove l'attività prevalente è quella dell'indagine, della ricerca di argomentazioni valide per l'affermazione di un punto di vista sempre suscettibile di essere contraddetto da ragioni logicamente più forti e meglio supportate di una tesi contrapposta ¹⁸⁶.

In un dialogo “esiste una coerenza e un'onestà di fondo che si manifestano nell'impegno comune per lo sviluppo della riflessione e del ragionamento. L'obiettivo essenziale è quello di accrescere la visuale generale sul problema, di aprire nuovi orizzonti di senso, che siano privi di fallacie logiche, formali ed informali, che risultino quindi razionalmente sostenibili” ¹⁸⁷.

In questo senso l'opposizione, il conflitto cognitivo, giocano un ruolo importante nel dialogo, spingendolo avanti, proponendo nodi problematici ai quali è necessario dare una risposta motivandola e sostenendola per raggiungere posizioni più avanzate, parzialmente comprensive del punto di vista dell'altro e che si rafforzano logicamente sulle risposte alle opposizioni avanzate dall'interlocutore.

L'argomentazione è uno scontro dialettico che ha finalità, regole, parametri di valutazione diversi a seconda che si presenti come polemica, controversia, disputa, diatriba, dialogo, dibattito, discussione ¹⁸⁸.

Ma sicuramente l'argomentazione è il modo in cui gli uomini sostengono e giustificano le proprie tesi nella convivenza con gli altri uomini, trovano accordi, cercano di comporre dissidi, costruiscono decisioni valide per fondare norme di convivenza condivise. In questo senso l'argomentazione è un potente collante sociale che rafforza l'identità culturale di un gruppo.

Promuovere allora in modo sistematico nella scuola un metodo di approccio alla conoscenza e alla realtà basato sulla razionalità argomentativa da esercitare in contesti organizzati come comunità di ricerca, si presenta come un'imprescindibile esigenza metodologica per formare soggetti capaci di pensare, di sostenere la propria visione del mondo e di dividerla. La convivenza umana si fonda e si alimenta di accordi siglati per stipulazione fra soggetti in cui il ruolo dell'argomentazione è primario.

¹⁸⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Padova, 2005.

¹⁸⁷ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pagg. 77-78.

¹⁸⁸ A. Cattani, *Botta e risposta. L'arte della replica*, Il Mulino, Bologna, 2001, pagg. 64-65.

Educare all'argomentazione significa dunque educare di fatto alla cittadinanza ed educare alla cittadinanza è impossibile se non riservando uno spazio adeguato all'educazione al discorso, perché non esiste possibilità di una cittadinanza silente, contraddizione in termini, ma solo di un agire estensivamente politico in cui la mediazione della parola è alternativa alla passività e alla violenza.

Da un punto di vista metodologico e didattico, l'allenamento al dialogo si può dunque considerare come:

- strumento per chiarire il pensiero a se stessi, renderlo coerente, ordinato, strutturarlo in modo razionale e comunicabile, fondarlo su ragioni e fatti;
- strumento per esercitare il pensiero, problematizzando una tematica che si dà per scontata o su cui si ha un'opinione superficiale normalmente veicolata dal senso comune, dai media, dalla mentalità dominante, chiarendo la base assiologica su cui si fondano i giudizi;
- strumento per organizzare il pensiero: le regole logiche del linguaggio sono trasferibili in altri ambiti di conoscenza;
- strumento di comunicazione e di intesa, che rende possibile confrontare il pensiero e ricercare possibili intese ¹⁸⁹.

¹⁸⁹ M. Lipman, *Stupirsi di fronte al mondo*, Liguori, Napoli, 2001.

ESPERIENZE DI PRATICA ARGOMENTATIVA A SCUOLA

In questo contesto si inseriscono le esperienze di pratica argomentativa sviluppatasi negli anni in ambito scolastico, paradossalmente più nella scuola di base che nelle scuole secondarie superiori. Una delle più feconde è sicuramente la *Philosophy for children* di Lipman che si basa sulla possibilità di affrontare con i bambini discussioni che presentano una reale problematicità in situazioni di vita ordinarie e attorno alle quali è possibile sviluppare una riflessione e una discussione ad un più alto livello di astrazione. Alla base di questo approccio sta l'idea che la filosofia sia un ininterrotto processo di ricerca fondato sul domandare di tipo socratico, il cui obiettivo è di spiegare l'esperienza attraverso la ragione trovando risposte sempre provvisorie alle domande intorno alle questioni poste. Strumento di quest'indagine è la ragione che attraverso l'argomentazione si apre al dialogo interdisciplinare e interculturale.

Philosophy for children, racconti per pensare, è un'esperienza educativa nata negli anni Settanta negli Stati Uniti ad opera di Matthew Lipman, preoccupato di sviluppare le competenze necessarie per la costruzione di una società democratica. Competenze individuate principalmente nella capacità di pensare autonomamente e criticamente e di esprimersi in modo corretto e ragionevole.

Convinzioni di base sono: che si possa diminuire in modo consistente la massa di contenuti e informazioni che la scuola tramanda, per dedicarsi in modo più proficuo allo sviluppo dei processi di pensiero, ben consapevoli comunque che processi e contenuti non sono così nettamente separabili; che l'interazione sociale del gruppo è sfruttabile per costruire e condividere conoscenza; che la filosofia consente di costruirsi una visione globale del mondo: invitando a porre domande e a cercare risposte, conduce non solo alla creazione di nuovi punti di vista, ma anche alla riscoperta delle idee e delle soluzioni messe a punto dalla tradizione filosofica precedente.

Rispetto all'importanza della dimensione sociale nella costruzione della conoscenza, gli studi di Collins, Pontecorvo, Cadzen, Brown, Palincsar, Resnick e di nuovo Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio hanno messo in evidenza che lo scambio verbale ha le funzioni di indirizzare le osservazioni, stabilire la linea della discussione, favorire l'autocorrezione delle ipotesi, consentire la verifica collettivamente condivisa delle tesi. Da tempo infatti si è consapevoli di come "ogni costruzione di conoscenza passi, almeno parzialmente, attraverso le dinamiche dell'argomentare, del dialogare, in cui la successione dialettica di argomenti con il continuo apporto di nuovi elementi e punti di

vista favorisce il progresso cognitivo e la comprensione più approfondita dell'oggetto di indagine" ¹⁹⁰.

Questo processo di co-costruzione della conoscenza favorisce, secondo Lipman, lo sviluppo di un pensiero di più alto livello, così come definito da Resnick, che parlando di *Higher Order Thinking* lo definisce come un pensiero non completamente chiuso, aperto a soluzioni multiple, complesso, che si autoregolamenta e corregge, che comporta incertezza e trova un ordine nel caos dei dati e delle informazioni ¹⁹¹.

Lipman predispose quindi un programma comprensivo di alcuni racconti che aprono questioni filosofiche relative alla verità, alla bellezza, alla realtà, al bene, alla vita, alla morte, all'identità, alla giustizia, ecc., su cui i protagonisti della storia discutono ma senza concludere con posizioni definitive, in modo da lasciare aperta una possibilità di ricerca e di discussione per gli allievi.

La scelta poi di utilizzare storie per promuovere la discussione filosofica piuttosto che manuali, non è casuale, si fonda invece sull'opinione che mentre i secondi ripropongono una sintesi del pensiero dei maggiori pensatori della tradizione, "i racconti contengono elementi come l'incertezza, la sorpresa, il momentaneo fallimento, e così via, che agiscono da stimolatori dei processi di conoscenza, e che vengono scarsamente impiegati nella stesura dei testi scolastici tradizionali" ¹⁹².

Il lavoro ha inizio con una delle storie del programma: Kio e Gus, Mark, Lisa, Harry, Pixie, Elfie. I titoli sono i nomi dei protagonisti che, partendo dai problemi che l'interpretazione del mondo pone, raccontano i loro pensieri, svolgono i loro ragionamenti intrecciandoli con quelli degli altri protagonisti e costruiscono così a più teste una storia che formula il problema, riflette su di esso, ricerca i saperi già codificati e le interpretazioni già date in merito ad esso, riflette sulle domande rimaste aperte, propone possibili risposte, cerca di organizzare il tutto in modo coerente e soddisfacente, coinvolgendo in questo processo, con la mediazione del docente, la classe impegnata nel lavoro filosofico.

In sintesi, le fasi del lavoro sono le seguenti:

- lettura di una storia o di una parte di essa;
- selezione, scelta e trascrizione delle parti da discutere;
- discussione preliminare della tematica scelta per la discussione, con rilevazione delle ipotesi e dei nodi problematici di matrice filosofica;
- utilizzo del manuale e degli esercizi proposti per lo sviluppo della discussione, la ricerca e la verifica delle ipotesi;

¹⁹⁰ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pag.122.

¹⁹¹ L.B. Resnick, *Education and learning to think*, National Academy Press, Washington, 1987.

¹⁹² M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pag.122.

- fase delle domande, che servono ad approfondire e a far procedere il dialogo piuttosto che a verificare le conoscenze. L'attenzione è posta sulle ragioni che vengono portate per sostenere le risposte, non sulle risposte esatte che normalmente su questioni di tipo filosofico non esistono;
- fase dell'ascolto dei bambini da parte del docente per cogliere spunti e frammenti di discorso di matrice filosofica che possono essere raccolti e rilanciati al gruppo come stimolo e direzione della discussione;
- organizzazione del pensiero collettivamente costruito attorno alla tematica trattata in un tutto organico dotato di coerenza e significatività, riconosciuto come vero dal gruppo che lo ha elaborato.

Allora, fare filosofia a scuola fin da bambini, in un momento in cui il sapere non si presenta più come un tutto coerente e organico ma piuttosto come un ipertesto intessuto di legami, relazioni e possibilità di apertura a nuove possibilità di indagine e di conoscenza, significa imparare a cogliere nella complessità i concetti chiave, i rapporti e le relazioni, imparare a selezionare le informazioni, sviluppare le capacità di scegliere e agire ¹⁹³.

Le stesse Indicazioni nazionali per i Licei parlano di "riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere [e grazie alla quale l'allievo sviluppa] la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi [...] riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale" ¹⁹⁴.

In precedenza, anche il documento dei Saggi forniva indicazioni precise:

"Compito fondamentale della scuola è garantire a chi la frequenta:

- lo sviluppo di tutte le sue potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui vive (sia esso l'ambiente di più diretto riferimento, o lo spazio sempre più esteso della comunicazione e dell'interscambio), al fine di raggiungere un equilibrio attivo e dinamico con esso;
- l'assimilazione e lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze e anche difendersi da messaggi talvolta truccati in termini di verità e di valore.

¹⁹³ S. Restelli, *La filosofia e le altre discipline*, Franco Angeli, Milano, 2000.

¹⁹⁴ MIUR, "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento", 2010, www.istruzione.it

Porsi questo obiettivo significa impegnare la scuola ad una duplice finalità:

- delineare una mappa delle strutture culturali di base, necessaria per il successivo sviluppo della capacità di capire, fare, prendere decisioni, progettare e scegliere in modo efficace il proprio futuro, innescare processi di integrazione culturale, sociale e lavorativa;
- assumere un impianto formativo che riconosca il valore imprescindibile della tradizione storica e lo ponga in relazione con la contemporaneità e con il contesto culturale e sociale. [...]

L'insegnamento della filosofia non può essere esteso indiscriminatamente nella sua forma attuale di ricostruzione storica. La sua destinazione generale consisterà nel dotare tutti i giovani degli strumenti concettuali adeguati alla ragionevole costruzione di una soggettività propositiva e critica. Questa prospettiva include due versanti. Da un lato le questioni di senso e di valore (obblighi, scopi, diritti e doveri, valutazione delle condotte, questioni di giustizia); insomma, la costruzione della capacità di sviluppare razionalmente i propri punti di vista e di comprendere e di discutere quelli altrui, a partire dalle situazioni e dai problemi dell'esperienza concreta (questioni di etica e bioetica, responsabilità, cittadinanza). Dall'altro, le questioni di verità (a partire da nozioni elementari di logica, teoria dell'argomentazione, epistemologia)" ¹⁹⁵.

Riguardo a quest'ultimo punto e alla lettura dei testi, gli obiettivi da raggiungere si possono così riassumere:

- “- definire e comprendere termini e concetti;
- enucleare le idee centrali;
- ricostruire la strategia argomentativa;
- saper valutare la qualità di un'argomentazione;
- distinguere tesi argomentate da quelle solo enunciate; [...]" ¹⁹⁶.

Ma se fare filosofia significa in primo luogo possedere gli strumenti e le competenze per attivarsi e ricercare attorno ad un nodo problematico vivendo un'esperienza ad un tempo cognitiva ed esistenziale, allora il filosofare non solo implica una dimensione attiva, ma anche una dimensione sociale. Insieme, in una comunità di pensanti, si mette in discussione e si problematizza un aspetto della realtà e si co-costruiscono possibili risposte.

Il lavoro della classe, organizzato come comunità di ricerca, risponde a tutti i requisiti che fin qui siamo andati delineando e che Santi riassume così: “Prima di tutto va notato che una comunità di ricerca ha sempre una *meta*, sebbene il suo percorso sia aperto. Essa è di fatto «*orientata a*», procede in vista di un prodotto, che non necessariamente

¹⁹⁵ MIUR Documento dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base*, 1997, www.bdp.it

¹⁹⁶ S. Restelli, *La filosofia e le altre discipline*, cit., pag. 22.

è un risultato concreto, ma può consistere in una qualche decisione, in un giudizio anche parziale e provvisorio [...]. Un altro aspetto da tenere presente è che la comunità di ricerca ha sempre una *direzione*, che è quella determinata dal senso dell'argomentazione. In altre parole, essa va dove la porta il problema, dove la conduce il ragionamento [...]. In terzo luogo, il processo coinvolto ... non è quello della mera conversazione o della disputa, bensì quello del dialogo, strutturato secondo un modello argomentativo giustificativo, disciplinato da regole procedurali specifiche e alimentato dalla disponibilità all'ascolto produttivo [...]. Come quarto punto va evidenziato che la comunità di ricerca è sempre la risultante di processi *critici* e insieme *creativi*, i quali incrementano ed operazionalizzano un pensare di tipo complesso, collaborativo e condiviso [...]

Le implicazioni educative della comunità di ricerca vanno, comunque, ben oltre la dimensione strettamente scolastica, oltre la prassi e la teoria dell'istruzione. Proprio in quanto «educative», esse investono la struttura e l'organizzazione politica della società nel suo insieme. La comunità di ricerca ha un significato *politico* profondamente democratico. Una scuola organizzata secondo tale struttura può legittimamente ritenersi il luogo in cui assaporare i vantaggi ed affrontare le difficoltà proprie della convivenza civile. Si è visto come il cammino collaborativo nella ricerca e nell'apprendimento implichi la continua ristrutturazione mentale dei propri modelli, dovuta principalmente alle molteplici provocazioni che provengono dal gruppo.

L'esperienza della comunità di ricerca offre a chi vi partecipa la possibilità reiterata di «giungere insieme» a formulare giudizi, a stabilire presupposti, convenzioni, basi comuni di ragionamento, criteri di valutazione e così via. Si tratta di operazioni di tipo argomentativo e deliberativo, che oltre a rivestire un'importante funzione cognitiva per l'apprendimento delle abilità di pensiero, sono la base intellettuale su cui è possibile costruire una società democratica, in cui i diritti, i doveri e i valori di ognuno possano trovare legittimazione e difesa.

La comunità di ricerca è quindi educazione al pensiero ed al contempo educazione ai valori: i suoi membri sono costantemente impegnati nella ricerca della realizzazione concreta della democrazia intellettuale e sociale. Addirittura ciò che emerge è una idea di democrazia intesa essa stessa come ricerca: una struttura sociale che si apre al possibile ed al contempo lo crea, lo progetta, lo prevede e lo sceglie”¹⁹⁷.

Naturalmente, per organizzare la classe come comunità di ricerca, occorre pensare ad un insegnante che sappia giocare nella classe il ruolo di soggetto più esperto, che sappia distinguere la dimensione filosofica di un problema e su quella lavorare. Perché per definire una discussione come filosofica è necessario esaminare la domanda da

¹⁹⁷ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pagg. 90-95.

cui ha preso le mosse e i concetti utilizzati, definendone il tipo e il grado di generalità, astrattezza e complessità. Le competenze metodologiche fondamentali che i docenti che vogliono lavorare nell'ambito della *Philosophy for Children* devono possedere, e che seguono il processo di tipo argomentativo messo in atto per sostenere una tesi, sono così elencate:

- a. saper riconoscere quando intervenire nella discussione;
- b. elicitarne i punti di vista e le opinioni, ovvero creare un'agenda per la discussione in cui figurino gli interessi degli allievi;
- c. aiutare gli studenti ad esprimere se stessi;
- d. esplicitare le posizioni degli studenti;
- e. favorire processi di interpretazione;
- f. cercare la consistenza;
- g. richiedere la formulazione di definizioni;
- h. far emergere le assunzioni;
- i. indicare le fallacie, che possono essere di natura logica o argomentativa;
- l. richiedere ragioni;
- m. chiedere agli studenti di rendere esplicito il processo attraverso cui sono giunti a conoscere una determinata cosa, sollecitandoli a pensare ad alta voce;
- n. far sì che vengano esplicitate ed esaminate le alternative;
- o. non farsi prendere dalla preoccupazione di giungere, alla fine delle discussioni, a qualche «conclusione»¹⁹⁸.

E' da evidenziare l'apporto che ad un lavoro didattico sull'argomentazione può dare la filosofia analitica come analisi del linguaggio. "Il suggerimento della posizione analitica riguarda la funzione chiarificatrice dell'indagine filosofica e il suo stretto legame con il pensiero-discorso. Se la filosofia è anche «analisi del linguaggio», il ruolo della discussione filosofica è di indagare i «giochi», le regole, i contesti d'uso e di significatività del linguaggio e dunque del nostro ragionare. Il filosofo cerca di *chiarificare* i concetti per poter arrivare il più vicino possibile alla natura delle relazioni che individuano, e per fare questo procede analiticamente e sinteticamente alla loro *descrizione* e *definizione*. Ma non solo, egli cerca di individuare l'*importanza* che una cosa, una teoria, un'idea ha in rapporto al sistema di significati cui appartiene; e lo fa esaminandone condizioni, ragioni e conseguenze possibili. Da questo punto di vista il suo procedere è strettamente assimilabile a quello proprio dell'argomentare"¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Ivi, pagg.100-102.

¹⁹⁹ Ivi, pag.106.

Ora, fra le esperienze di pratica argomentativa che si sono sviluppate nelle scuole del ciclo primario, e su cui sono state condotte ricerche finalizzate all'analisi dei processi e degli esiti dell'apprendimento, emergono tre tipologie riconducibili sostanzialmente alla proposta di Wenzel.

M. Santi riprende da Wenzel, per adattare al contesto educativo, le tre significazioni del termine argomento, "ovvero l'argomento come *processo*, l'argomento come *procedura* e l'argomento come *prodotto*, cui corrispondono tre prospettive che storicamente si riferiscono ad altrettanti ben noti approcci disciplinari: quello *retorico*, quello *dialettico* e quello *logico*" ²⁰⁰. Si intende per processo dell'argomentazione l'attenzione posta alla persuasione dell'interlocutore e la costruzione del discorso con questa precisa finalità; per procedura dell'argomentazione la sua messa in atto al fine di trovare un accordo a partire da posizioni diverse; l'argomento come prodotto diviene invece oggetto di studio nella costruzione delle singole proposizioni e dei legami fra di esse intesi come nessi che collegano premesse a conclusioni, dei quali viene valutata la correttezza logica alla luce di regole sintattiche ben precise.

Una prima area comprende esperienze didattiche che riguardano gli aspetti logici dell'argomentazione. Frequentemente è utilizzato il modello di Toulmin da cui vengono desunti gli indicatori di processo e di risultato, in presenza, nei turni di discussione, nella progressiva messa a punto dell'argomentazione e delle strategie di ricalibratura e di risposta, di elementi come asserzioni, sostegni, garanzie, ragioni, confutazioni, qualificatori modali, considerati da un punto di vista qualitativo e quantitativo.

"La ricerca", afferma Santi, "in questo caso ha confermato l'ipotesi che ad un aumento di profondità e complessità della struttura argomentativa –segnata dall'incremento di turni categorizzati come *backings* e *confutazioni* – si accompagna una maggior consapevolezza metacognitiva, indotta dalla richiesta di sostegni alle proprie posizioni attivata nella discussione e dalla ricerca riflessiva intorno alle proprie credenze che l'argomentazione induce" ²⁰¹.

Una seconda area comprende esperienze didattiche di costruzione cooperativa della conoscenza con messa a fuoco delle fasi procedurali dell'argomentazione in relazione al cambiamento dell'idea iniziale di spiegazione di un fenomeno a seguito di confutazioni e quindi di necessità di trovare nuove garanzie e sostegni.

²⁰⁰ M. Santi, *Teorie dell'argomentazione per l'educazione: prospettive e modelli di analisi argomentativa applicati in contesti di discussione in classe*, in A. Cattani, P. Cantù, I. Testa, P. Vidali (a cura di), *La svolta argomentativa*, Loffredo Editore, Napoli, 2009, pag.198.

²⁰¹ Ivi, pag. 202.

“La dimensione dialettica emerge in questo modello di analisi proprio nel coordinamento e cooperazione fra gli interlocutori nel tentativo di accordarsi su un’offerta comune, accettabile e condivisa”²⁰².

La terza area infine raccoglie analisi di esperienze più orientate all’aspetto persuasivo, retorico dell’argomentazione e utilizza il modello di Kline per evidenziare i passaggi che conducono alla deliberazione e quindi all’azione. Le categorie proposte da Kline “ si muovono da un iniziale bisogno di *creare consenso* sul problema (cat.1), alla capacità di sostenere una proposta (cat.2), per poi orientarsi verso la facilitazione del *commitment*, ovvero dell’impegno verso una tesi e le sue conseguenze anche in termini di stimolo ad agire da parte degli interlocutori (cat.3). Il punto più alto è dato dalla capacità di integrare l’identità dell’altro nel processo argomentativo-persuasivo che si realizza nella legittimazione del valore intrinseco dell’interlocutore (cat.4)”²⁰³.

Nella stessa area vengono inserite le esperienze di *inquiry talk* che fissano le “macro-regole” pragmatico-comunicative. “L’uso di queste regole non consente solo l’appropriazione di uno stile di interazione comunicativa di tipo euristico, ma soprattutto di una modalità di ragionamento che si fonda sulla ricerca di alternative, sulla valutazione delle possibilità, sulla valorizzazione dello scambio e sulla negoziazione ed il confronto tra punti di vista. Tali regole diventano quindi veri e propri dispositivi cognitivi oltre che vincoli comunicativi efficaci in termini di collaborazione nella costruzione di conoscenza. Insegnare ad apprendere queste regole diventa quindi un obiettivo ed un compito imprescindibile nei processi di istruzione, come lo è più in generale appunto quell’insegnare *come ragionare* di cui parla Kuhn”²⁰⁴.

Un’importanza fondamentale nell’aprire alcune di queste direzioni di ricerca ebbe nel 1991 la pubblicazione di *Discutendo si impara* di Pontecorvo, Aiello e Zucchermaglio, che indaga le modalità della costruzione della conoscenza nel contesto sociale della scuola e nella interazione che si sviluppa in classe.

“*Discutendo si impara* esprime un’opzione per un tipo di interazione caratterizzata dalla discussione, dal confronto delle opinioni, dalla produzione di argomentazioni. E’ un modo particolare di vedere l’interazione sociale a scuola: non un qualsiasi tipo di interazione, ma un’interazione di tipo argomentativo che può essere creata, in una varietà di contesti comunicativi e su una varietà di argomenti e contenuti disciplinari, nell’ambito di un

²⁰² Ivi, pag. 205.

²⁰³ Ivi, pag. 206.

²⁰⁴ Ivi, pag. 207.

contesto sociale, quale è quello della scuola, finalizzato alla trasmissione e costruzione della conoscenza”²⁰⁵.

Questa impostazione assume da Piaget l’assegnazione di un ruolo attivo al bambino come costruttore delle proprie conoscenze, ma con Vygotskij, Bruner e la psicologia culturale sottolinea che è il contesto sociale e culturale che fornisce al bambino gli strumenti che rendono possibile questa costruzione.

Si assiste ad un cambio di paradigma per l’analisi di quel significato socialmente condiviso che si crea nell’interazione fra più soggetti e di cui vengono ora studiati i processi di costruzione piuttosto che gli elementi costitutivi.

Alla base vi è l’individuazione di un’accezione del termine “*share*”, che include sia il significato di dividere sia quello di condividere, mettere in comune. Si pensa dunque ad una situazione di interazione in cui i membri del gruppo si dividono la responsabilità e il compito cognitivo di comprendere il problema e di ricercarne le soluzioni, ma nello stesso tempo costruiscono insieme e progressivamente modificano l’approccio al problema per riuscire a dividerne anche le soluzioni. L’interazione che avviene in situazioni sociali di discussione richiede e dunque promuove lo sviluppo di processi linguistici e cognitivi complessi e favorisce la messa a punto di strategie di pensiero più efficaci.

Da questo punto di vista, la scuola è l’ambiente ottimale per valorizzare e potenziare situazioni di conflitto di opinioni che innescano il processo argomentativo e consentono di mettere a punto strumenti discorsivi adatti alla conoscenza della realtà indagata.

Perché questo accada, occorre abbandonare la modalità di discussione in classe che la scuola ha fin qui privilegiato, finalizzandola alla verifica da parte dell’insegnante delle conoscenze possedute dall’allievo e spostarsi invece verso quel tipo di discussione che assume i problemi e tendenzialmente conduce all’azione. Per promuoverla all’interno di contesti formativi sono necessarie secondo Pontecorvo alcune condizioni:

- a) “Un’esperienza comune, preliminare alla discussione, tale però da non comportare un’unica lettura o soluzione;
- b) Un discorso che rielabora l’esperienza compiuta e che si struttura come situazione di *problem solving* collettivo, in cui sia possibile negoziare significati, condividere e confrontare differenti soluzioni o interpretazioni di uno stesso materiale (ad esempio, un testo scritto) o di una stessa esperienza (ad esempio un’osservazione o un «esperimento» scientifico);
- c) Un cambiamento alle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico; i turni di discorso non debbono essere controllati dall’insegnante; le «usuali»

²⁰⁵ C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991, pagg. 16-17.

domande dell'insegnante sono in parte sostituite da riprese o rispecchiamenti degli interventi degli allievi, da richieste di spiegazione e da interventi che sottolineano un'eventuale discordanza di posizioni" ²⁰⁶.

Ciò comporta il fatto che gli interventi discorsivi dei docenti siano intesi come strumenti di regolazione dell'apprendimento degli allievi e si situino efficacemente in quella "zona di sviluppo prossimo" in cui funzioni superiori di pensiero sono possibili solo se stimolate e sostenute da un supporto esterno. La zona di sviluppo prossimale diviene allora anche zona della negoziazione e della costruzione sociale dei significati.

In questo contesto si tende a privilegiare una modalità di conversazione meno direttiva, consapevoli del fatto che questo stimola la produzione di un discorso più complesso da parte degli allievi.

Orsolini, analizzando i dati raccolti attraverso specifiche ricerche sul campo, afferma che:

"1. Lo sviluppo di un comune argomento di discorso è facilitato da interventi con cui l'insegnante ripete, riformula o estende il precedente contributo di un bambino. In particolare, i contributi di elaborazione di un argomento di discorso da parte dei bambini tendono con più frequenza a verificarsi dopo interventi di rispecchiamento da parte dell'insegnante.

2. Le spiegazioni di eventi sociali e fisico-naturali tendono a essere prodotte con la funzione interattiva di giustificare un precedente disaccordo o una precedente posizione che è stata messa in questione" ²⁰⁷.

Queste modalità di conduzione della discussione mettono in luce meccanismi sociali che facilitano lo sviluppo del discorso; fra questi Pontecorvo individua quello dell'opposizione produttiva che spinge il gruppo ad articolare il ragionamento, a fondare meglio gli argomenti, a cercare risposte più condivisibili per contrastare le opposizioni dell'*interlocutore esigente*, colui che, avanzando obiezioni e domande, ridefinisce i termini, puntualizza, rimette in discussione con buoni argomenti ciò che sembrava stabilito, spingendo il gruppo a ricercare risposte più accettabili, spiegazioni meglio fondate.

L'opposizione costringe il gruppo a sviluppare e ad approfondire il discorso-ragionamento fino a dar vita a quello che Mosconi definisce il "pensiero discorsivo" ²⁰⁸, intendendo con questa definizione negare che esista un discorso che traduce in parole

²⁰⁶ Ivi, pag. 76.

²⁰⁷ C. M. Orsolini, *La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara*, cit., pag. 115.

²⁰⁸ G. Mosconi, P. Orvieto, L. Gianformaggio, L. Arcuri, R. Job, *Discorso e retorica*, Loescher Editore, Torino, 1981, pagg.18-21.

un pensiero e invece affermare l'unità di pensiero e linguaggio nella costruzione sociale della conoscenza.

“Ci è risultato sempre più chiaro quanto il pensare [...] abbia una dimensione e una genesi argomentativa: esso procede attraverso asserzioni che si distinguono da altre, che contengono una anche implicita presa di posizione, un esprimersi pro o contro, attraverso categorizzazioni e giudizi di valutazione, attraverso analogie, similitudini ed esempi, attraverso la ricerca di ragioni e/o di giustificazioni, utilizzando il richiamo a regole, generalizzazioni, leggi generali”²⁰⁹.

Sono principalmente la contraddizione, la controversia, il disaccordo che si manifestano nelle forme sociali del discorso a costringere i protagonisti della disputa a correggere, precisare, appellarsi a un principio, fornire dati, prove, fonti a supporto della tesi difesa. Ma anche nel caso di condivisione della tesi proposta, si assiste nella discussione ad operazioni di completamento del discorso iniziato da altri, ad integrazioni del proprio punto di vista, in una sorta di permeabilità alle idee che diventano generative di un nuovo e più complesso pensiero in cui sarebbe difficile distinguere i contributi dei singoli.

Ora, se si considera la discussione che così viene garantita, come un ragionamento collettivo exteriorizzato, come costruzione di un pensiero-discorso attorno ad un argomento, allora studiare il processo attraverso cui il discorso si crea significa tenere sotto controllo fondamentalmente due dimensioni:

1. **Lo sviluppo**, valutato secondo questi indicatori:

- il discorso mantiene coerenza pur nel susseguirsi dei diversi interventi;
- l'analisi e la chiarificazione dell'oggetto del discorso procede;
- si vedono nuove prospettive di sviluppo del discorso;
- vengono apportati elementi nuovi alla discussione;
- si mettono in relazione gli elementi emersi e si compongono relazioni di più alto livello
- ci si oppone con ragioni;
- si problematizza, si ristruttura, si generalizza.

Nel caso di non-sviluppo, invece, il discorso gira in tondo, si blocca, ripete e ribadisce, conferma, non procede verso la costruzione di una sintesi complessa.

2. **La pertinenza:**

- Il procedere del discorso rimane nell'ambito del tema proposto;
- Le deviazioni o digressioni servono ad approfondire l'analisi, ma c'è poi un ritorno al tema;

²⁰⁹ C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, cit., pag. 82.

- La sintesi tiene conto solo delle deviazioni di approfondimento tese a individuare nuovi approcci al problema.

Viene accettato e utilizzato il modello teorico di Toulmin ²¹⁰ secondo cui l'asserzione sostiene una *pretesa (claim)* che si fonda su alcuni dati-fatti. E' necessario però legittimare la pretesa e a questo scopo Toulmin introduce le *garanzie (warrants)*, proposizioni generali che rendono chiara la legittimità del passaggio dall'asserzione alla conclusione, a cui conferiscono forza in misura variabile secondo i *qualificatori modali* utilizzati (necessariamente, generalmente, presumibilmente, ecc). Se gli interlocutori non ritengono sufficiente la garanzia offerta, allora occorre esplicitare il *fondamento (backing)* della garanzia, che varia in relazione ai diversi campi disciplinari.

Ora, la parte più complessa di tutti questi lavori riguarda la valutazione, in particolare la valutazione del cambiamento provocato dall'intervento formativo.

L'esperienza statunitense ha dimostrato fallimentare per la *Philosophy for children* gli approcci valutativi di tipo puramente quantitativo, privilegiando il programma il miglioramento e la maggior efficacia dei processi di pensiero piuttosto che l'accumulazione e la progressione lineare misurabile di competenze. Le esperienze realizzate da anni nelle scuole sono state valutate con normali test di verifica dell'apprendimento delle competenze base dell'ambito linguistico e inoltre con un test realizzato appositamente per il programma, *New Jersey test of Reasoning Skills*, che è una prova di ragionamento e di *problem solving*.

Questa modalità valutativa, però, "implica l'assunzione che il valore del programma possa essere confermato o smentito in rapporto allo sviluppo di abilità disciplinari e di ragionamento specifiche ed isolabili, da considerare come *standard* del pensiero in generale. Ma ciò non va d'accordo con l'approccio dichiarato della *Philosophy for Children* [...]. Nonostante questa incongruenza di fondo [...] l'applicazione dei test [...] ha messo in luce dati estremamente positivi riguardo all'efficacia del programma [e alla sua positiva ricaduta] sulle abilità logico-matematiche, di lettura e di scrittura" ²¹¹.

D'altro canto, questi esiti sono ampiamente confermati dalle ricerche sull'educazione al dibattito negli Stati Uniti.

Snider, da anni formatore di studenti per il *World Universities Debating Championship*, sottolinea alcuni importanti risultati.

Negli USA, solo poco più della metà degli afroamericani finisce la scuola secondaria. I dati per le scuole di Chicago dal 1997 al 2006 dimostrano che l'educazione al dibattito è efficace dal punto di vista del successo scolastico, del contenimento del *drop out*,

²¹⁰ S. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1975.

²¹¹ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pag.144.

della diminuzione di comportamenti a rischio di devianza. La stessa conferma proviene dallo studio comparativo dei risultati scolastici di studenti delle *high schools* pubbliche di Chicago, Kansas City, St. Louis, Seattle e New York. E ancora da uno studio del 2005 in Minnesota²¹².

La direzione di valutazione oggi più interessante è quella che si basa su criteri di qualità del processo di pensiero e che nell'area del ragionamento, per esempio, individua i seguenti indicatori:

- “- derivare inferenze corrette ed identificare fallacie;
 - fluidità, flessibilità e produttività ideativa;
 - scoperta di alternative e possibilità;
 - produzione di ragioni e spiegazioni;
 - prontezza nelle prestazioni accademiche così come valutate dall'insegnante (*transfer* nel curricolo scolastico);
 - prestazioni nelle abilità di base (lettura e matematica)
- [...]
- competenza metacognitiva;
 - processi di cambiamento concettuale in rapporto al ragionamento informale ed al pensare quotidiano;
 - disponibilità all'indagine critica e creativa”²¹³.

In questa fase, sostanzialmente, la valutazione tiene conto del sicuro possesso dello schema argomentativo, del suo uso efficace in fase argomentativa e del trasferimento di competenze nello svolgimento di altri compiti. Il contesto di acquisizione delle competenze è di interazione sociale e di cooperazione.

In questo senso, la valutazione della discussione, applicando lo schema di analisi di Toulmin, le ricerche di Lipman, le categorie epistemiche proposte da Pontecorvo e le analisi dei ruoli di Santi, può essere fatta in relazione a:

1. l'analisi dei contenuti filosofici, culturali, politici, di attualità, ecc. che emergono dal gruppo, secondo la quantità, la complessità e la rilevanza;
2. l'analisi della struttura argomentativa della discussione in relazione al numero e alla qualità di:
 - asserzioni-pretese, cioè dichiarazioni da cui parte il ragionamento e che alla fine dell'argomentazione dovranno risultare confermate e giustificate.
 - ragioni portate a sostegno della tesi. Possono essere dati, testimonianze, osservazioni, asserzioni già accettate dall'uditorio, conoscenze date per certe, ecc.

²¹² A. Snider, *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, iDebate, New York, 2006.

²¹³ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pagg. 147-153.

- garanzie richiamate (leggi scientifiche, regole di convivenza, principi logici) che provano come vere e fondate le ragioni addotte, cioè garantiscono che le ragioni portate a sostegno di una tesi ne facciano attendibile la conclusione.
 - sostegno fornito alle tesi con l'esplicitazione del retroterra culturale, scientifico, filosofico, giuridico, che viene assunto come vero durante l'argomentazione e crea il contesto in cui inserire le garanzie.
 - qualificatori modali (sempre, spesso, mai, ...) che dicono la probabilità con cui la tesi è sostenuta.
 - confutazioni previste e a cui viene data preventiva risposta (spesso sono controesempi che falsificano la conclusione dell'argomentazione).
3. L'analisi della quantità e qualità delle categorie epistemiche che si evidenziano nella discussione (analisi che Santi pone in alternativa a quella argomentativa di cui al punto 2 ²¹⁴):
- Definizioni, denominazioni, interventi di tipo linguistico.
 - Dati, fatti, osservazioni, documenti, prove fornite.
 - Messa in relazione degli elementi proposti anche attraverso similitudini, analogie, metafore e modelli.
 - Considerazioni di tipo metacognitivo e metodologico.
 - Principi ed ipotesi generali, leggi, generalizzazioni empiriche o di natura retorica.
 - Interpretazioni globali e comprensive sul significato di fatti, situazioni, comportamenti, decisioni.
 - Conseguenze, con individuazione di possibilità, implicazioni, contraddizioni, fallacie di ragionamento, argomentazioni con l'utilizzo di *reductio ad absurdum*.
 - Valutazioni della validità/utilità di ragioni, credenze e scelte proposte e/o adottate con esplicitazione di criteri e standard di riferimento.
 - Selezione di variabili significative o esclusione di quelle secondarie.
 - Individuazione di contesti di riferimento o eventuale decontestualizzazione.
 - Esperienze personali, aneddoti, eventi presenti nella memoria episodica.
4. L'interiorizzazione e il trasferimento delle competenze argomentative in un campo di lavoro individuale ²¹⁵:
- Giudicare una scelta.

²¹⁴ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pag. 168.

²¹⁵ N. Stein in M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pag. 171.

- Giustificare una scelta, dare e chiedere spiegazioni.
- Evidenziare elementi e dati rilevanti.
- Vagliare l'importanza di un argomento (il migliore, il più potente, ecc.).
- Prevedere il giudizio su un'argomentazione.
- Risolvere un'argomentazione attraverso diverse strategie (convincere, opporsi in modo assoluto, cercare un compromesso, ecc.).
- Risolvere un'argomentazione quando cambiano le condizioni e le posizioni reciproche dei partecipanti.

5. Analisi dei ruoli assunti dai partecipanti alla discussione:

- “Facilitatore della comunicazione, consentendone circolarità e permeabilità;
- Provocatore, che spinge i partecipanti ad approfondire le proprie posizioni, anche contrapponendosi e offrendo nuovi spunti per la discussione;
- Modulatore delle varie fasi della ricerca, capace di garantire la circolazione delle idee e la coesione del discorso, utilizzando il filo del ragionamento verso le direzioni più produttive, ma senza tagliare o smussare il possibile conflitto e quindi senza risolverlo con risposte o informazioni non assimilabili;
- Monitor, che supervisiona la correttezza e congruenza del ragionamento e ne effettua un controllo metacognitivo; dal punto di vista dell'argomentazione ne controlla le eventuali fallacie ricorrenti;
- Supporto alle operazioni cognitive coinvolte dal processo di pensiero in atto. In sostanza è la funzione di scaffolding...”²¹⁶.

Un'attenzione particolare merita infine il progetto *Palestra di botta e risposta*, torneo di disputa nelle scuole superiori del Veneto, che nasce dalla consapevolezza della improrogabilità di una educazione al dialogo. Si tratta in particolare della consapevolezza che la capacità di instaurare una relazione autentica con l'altro, attraverso il dialogo, si è fatta urgente in un tempo caratterizzato dall'interculturalità, dalla penuria di risorse, dal progressivo svuotarsi di senso della democrazia. Si impone dunque la necessità di possedere competenze argomentative funzionali ad un dialogo che sia ricerca di uno spazio comune in cui costruire l'accordo; che sia strumento di positiva intersoggettività; che sia rapporto con la verità, con la libertà e con un assetto di valori che confluisce in definitiva nel paradigma dei diritti umani; che sia strumento di

²¹⁶ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pag. 173.

giustizia e di inclusione; che sia, infine, metodo di contrasto del nichilismo, del dogmatismo, del fanatismo²¹⁷.

I riferimenti teorici di questo approccio, che Zennaro definisce “un nuovo metodo socratico per la modernità”, riprendono “i fondamenti dell’etica aristotelica, attuata dalla cosiddetta filosofia pratica e le moderne teorizzazioni dell’etica della comunicazione proposte da Habermas e Apel e dell’etica della responsabilità proposta da Jonas”²¹⁸.

E’ chiaro allora perché un’educazione al dialogo: per le sue valenze educative e didattiche, certo, ma soprattutto perché sia un’educazione politica, un’educazione alla cura partecipata della polis.

Così, nell’anno scolastico 2006/2007, nasce a Padova il progetto *Palestra di botta e risposta*, un itinerario di formazione al dibattito che coinvolge numerose scuole superiori del Veneto e che si presenta in Italia come l’unico progetto strutturato in questo ambito.

Scrive A. Cattani, ideatore del progetto, “dal punto di vista epistemologico l’importanza di una formazione controversiale si fonda sull’idea che «se non ci fosse un’opinione contraria bisognerebbe inventarla», patrocinata fra gli altri da G.W. Leibniz, da J. Stuart Mill, da K. Popper”²¹⁹. A sostegno di questa convinzione vi è l’intera evoluzione del discorso dalla retorica come arte demagogica e manipolatoria, all’argomentazione come modalità di discorso che privilegia il convincimento a base razionale piuttosto che la persuasione a base emozionale.

Scrive Cattani: “E’ oggi subentrata una diversa concezione della retorica. Dal punto di vista *cognitivo* gli schemi argomentativi sono visti come strumenti euristicamente validi e idonei a cogliere le molteplici sfaccettature del reale; dal punto di vista *metodologico* la retorica è strettamente connessa (e la storia lo documenta) con apertura critica, problematicità, e soprattutto con antiautoritarismo.

Dal punto di vista *sociale* sarebbe una salvaguardia contro tutti i fondamentalismi, in ogni campo, quello religioso, quello del politicamente corretto, delle campagne antifumo, delle crociate ecologiche, eccetera. Dal punto di vista *etico* o *morale* ha valore formativo: è associata a prudenza e promuove decisioni consensualmente assunte dopo un dibattito che non abbia mascherato le divergenze.

²¹⁷ G. Zennaro, *La disputa filosofica come palestra dell’autentico dialogo intersoggettivo*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, CLEUP, Padova, 2008.

²¹⁸ G. Zennaro, *La disputa filosofica come palestra dell’autentico dialogo intersoggettivo*, cit., pag. 72.

²¹⁹ A. Cattani, *La disputa filosofica: ragion d’essere di un progetto*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pag 10.

La retorica [...] sarebbe indice e promotrice insieme di apertura critica, antidogmatismo, tolleranza, di democrazia, perché si può esercitarla e sopravvive solo in condizioni di libertà”²²⁰.

Il progetto dunque inizia con la formazione degli studenti alle regole dell'argomentazione, formazione che prevede i seguenti contenuti:

- cosa significa discutere;
- le differenze fra dimostrazione e argomentazione come modalità di prova;
- I ragionamenti: induttivo, deduttivo, analogico e la valutazione della loro accettabilità secondo i criteri della verità delle premesse, validità del nesso e congruenza dei dati;
- le regole perché la discussione sia proceduralmente corretta: considerare la questione nella sua completezza ed essenzialità; considerare solo ciò che è pertinente senza introdurre elementi inessenziali; esporre con coerenza logica e in modo comprensibile;
- le tipologie di dibattito (la polemica, la trattativa, il confronto, l'indagine, il colloquio) e di fallacia (formali e informali, fra queste ultime le fallacie linguistiche, di pertinenza per omissione di dati rilevanti o per inclusione di dati irrilevanti, di inconsistenza);
- le possibilità di replica ad una tesi che vengono abitualmente usate: semplicemente ignorarla o sostituire il problema; accettarla completamente; accettarla solo in parte mediante incorporamento o minimizzazione; chiederne ragioni o prove; rifiutarla o confutarla: richiamando i fatti, se è un'induzione; puntando al nesso o al principio, se è una deduzione o alle somiglianze se è un'analogia; non attaccare la tesi ma chi la sostiene²²¹.

Dopo la formazione viene presentato agli studenti il format della disputa: turni e tempi di intervento delle squadre nelle due fasi di argomentazione e di confutazione, con possibilità regolamentata di domande di chiarimento e relative risposte.

Successivamente si scelgono, ascoltate anche le proposte degli studenti, gli argomenti di discussione Per esemplificare: la guerra è inevitabile? Credere in Dio aiuta ad essere felici? E' legittimo uccidere un dittatore? La verità dipende dalla dimostrazione? L'uomo è misura di tutte le cose? Esiste una storia o ci sono più storie? E' corretto negare l'espressione di opinione a chi nega l'Olocausto? La democrazia è la migliore forma di governo? La realtà è razionale? La religione è la più grande barriera all'integrazione? Si deve permettere ai genitori di scegliere alcune caratteristiche genetiche dei loro figli durante la gestazione? Le tecnologie dell'informazione e della

²²⁰ Ivi, pagg. 11-12.

²²¹ Ivi, pagg. 16-23.

comunicazione sono fattori di aumento della disuguaglianza? L'applicazione sistematica e continua delle tecnologie nell'insegnamento dovrebbe sostituire il sistema delle lezioni in presenza? Bene e male sono due realtà assolutamente distinte? Si può sostenere che l'animale sia soggetto di diritto? E' appropriato utilizzare gli episodi dei Simpson nell'insegnamento della filosofia? ²²²

I ragazzi si dividono a questo punto in due squadre e sostengono tesi contrapposte a prescindere dalle convinzioni personali sull'argomento trattato, cominciando la ricerca del materiale per la preparazione della propria argomentazione e della contro argomentazione della tesi altrui. A lavoro completato, la disputa si svolge pubblicamente e una giuria decreta la squadra vincitrice del torneo in base ad alcuni indicatori precedentemente illustrati agli studenti.

Quali sono le finalità di un lavoro di questo tipo? Secondo Falduti principalmente: "educazione al dibattito *consapevole* (conoscenza degli argomenti e non riproposizione di luoghi comuni); ed educazione al dibattito *regolamentato* (nulla di eccessivamente rigido, ma, senz'altro, argomentazioni *ad rem* e non *ad personam*)" ²²³.

La preparazione della disputa è l'aspetto più squisitamente didattico e comprende i seguenti momenti:

- definizione dell'argomento e suo primo inquadramento;
- suddivisione e analisi logico-linguistica del topico per la condivisione del suo significato dopo discussione e accordi sulle parti o sui termini più controversi;
- ricerca del materiale (saggi, articoli, norme, dati) per sostenere la propria tesi, ma anche per controargomentare rispetto alla tesi sostenuta dagli interlocutori;
- riordino delle informazioni secondo il criterio della pertinenza e della recentezza del dato e delle fonti secondo il criterio della autorevolezza in quel campo disciplinare;
- stesura in forma scritta dell'argomentazione;
- previsione delle controargomentazioni degli interlocutori, riordino secondo i criteri dell'efficacia e della probabilità, individuazione delle possibili fallacie e messa a punto della risposta;
- prova di "recitazione" del discorso con particolare attenzione alla postura, alla gestualità, al tono della voce, all'enfasi, ecc.;

Questa fase preparatoria consente di lavorare su importanti aspetti didattico-educativi, fra questi segnaliamo:

²²² S. Nicolli, *Non di sole parole. Disputa filosofica e comunicazione non verbale*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pag 185.

²²³ R. Falduti, *La pratica dell'argomentazione a scuola: il progetto "Palestra di botta e risposta" nell'anno scolastico 2007/2008*, in A. Cattani, P. Cantù, I. Testa, P. Vidal (a cura di), *La svolta argomentativa*, cit., pag 212.

- l'acquisizione di competenze logico-linguistiche;
- il riconoscimento, rispetto al topico, di luoghi comuni, banalizzazioni e pregiudizi;
- la consapevolezza della necessità di suffragare con documenti la propria tesi e di confrontarla con opinioni diverse. Ciò conduce all'elaborazione di un pensiero più complesso e articolato, ma favorisce anche un atteggiamento di apertura agli altri umanamente e intellettualmente curiosa e predispone a un controllo rigoroso delle fonti da cui provengono i dati, a maggior ragione di quelli portati dagli avversari;
- la capacità di lavorare con gli altri per costruire insieme conoscenza, considerando l'insegnante non come depositario di un sapere certo ma come mediatore esperto;
- la capacità di costruire argomentazioni valide e di individuare scorrettezze e fallacie nei discorsi, che apre alla capacità di non lasciarsi manipolare;
- la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista, che apre alla possibilità di mediare e trovare accordi;
- la capacità di valutare anche gli aspetti non verbali del discorso;
- l'abilità di convincere gli altri del proprio punto di vista;
- la capacità di pensare in modo divergente, di eccepire, di trovare contraddizioni, di proporre soluzioni non convenzionali.

L'efficacia del percorso formativo è stata invece valutata indagando come il lavoro didattico abbia costruito o implementato l'abilità retorico-argomentativa nei campi del contenuto, della controargomentazione, del modo e della forma utilizzati dai partecipanti, secondo questo modello:

“Contenuto

1. *Qualità argomentativa*, ossia capacità di conferire fondamento logico-argomentativo alle proprie affermazioni.
2. *Quantità informativa*, ossia sufficiente numero di fonti, completezza di ambiti, contenuti, quesiti.
3. *Pertinenza dell'intervento*. Coerenza interna e rilevanza dei contenuti.

Controargomentazione

Padronanza dei contenuti e capacità di cogliere fondamento e struttura degli argomenti contrari per individuarne eventuali debolezze e neutralizzarne le possibili fallacie.

1. Capacità di confutare le tesi avverse
2. Capacità di replicare alle obiezioni.

Modo e forma

1. *Lucidità espositiva*, ossia perspicuità di esposizione, formulazione delle domande, replica o chiarimenti.
2. *Lessico e retorica*, ossia proprietà e finezza nell'uso del linguaggio, eleganza nell'uso delle figure e di risorse retoriche. Adattamento all'uditorio.

3. *Tono di voce e dizione*, ossia pronuncia chiara, intensità adeguata alla situazione, ritmo fluido, ricorso a pause e silenzi.
4. *Fattori non verbali*, ossia gestualità, postura corporale ed espressione facciale, padronanza dello spazio e della scena. Contatto visivo con l'uditorio.
5. *Improvvisazione*, ossia capacità di far fronte a situazioni ed interventi imprevisti, in modo assertivo”²²⁴.

Trattando alla luce di questi indicatori i testi dei discorsi dei ragazzi, i ricercatori sono riusciti ad evidenziare:

- Gli scarti argomentativi pre-post in termini di conoscenza e coerenza del contenuto;
- L'incremento delle competenze anticipatorie nella gestione delle controargomentazioni.

Un questionario a domande aperte è stato invece somministrato ad un tempo T0 e T1 per valutare il percorso formativo iniziale. I risultati emersi riguardano principalmente il fatto che nel tempo T0 non è rilevato dagli studenti partecipanti al progetto spazio di argomentazione comune, possibilità di negoziazione e di intesa; l'argomentazione è invece vista come disputa, scontro, affermazione assoluta del proprio punto di vista, prevaricazione. Dai ragazzi vengono infatti usati termini come scontro, conflitto, disaccordo. In un tempo T1, successivo all'intero percorso formativo, emergono termini come confronto, contrattazione, convinzione, accordo.

Turchi, Barbanera e Monaco possono dunque concludere che “gli studenti all'inizio del Corso utilizzavano modalità argomentative che configuravano scenari di giudizio e di sanzione di realtà rispetto alle questioni poste; tali modalità non offrivano spazio a possibili contrattazioni dibattimentali andando a configurare realtà immutabili rispetto alla posizione personale di ognuno. [...] I testi prodotti a T1 offrono gli elementi per mettere in rilievo come il percorso formativo abbia offerto agli studenti quegli elementi per poter anticipare la “mossa argomentativa” dell'avversario, generando dunque l'opportunità di sviluppare competenze di gestione rispetto all'andamento del dibattito stesso non in termini conflittuali ma dialogici, ovvero di costruzione di una realtà che contemplando entrambe le parti vada a costruire una realtà interlocutoria terza”²²⁵.

Un altro modo, da un punto di vista didattico, per raggiungere gli stessi obiettivi sfrutta l'analisi di argomentazioni e discorsi riportati sui quotidiani o sentiti in tv, ma anche di dibattiti registrati in situazioni di vita comune (una seduta del consiglio di istituto, un'assemblea degli studenti, ecc.). L'abitudine all'ascolto critico per scoprire errori

²²⁴ G. Zennaro, *Palestra di botta e risposta: la struttura del progetto*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pag 15.

²²⁵ G.P. Turchi, D. Barbanera, C. Monaco, *Valutazione dell'efficacia del percorso formativo*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pagg. 91-92.

logici e fallacie intenzionali nei discorsi altrui favorisce una costruzione più corretta delle proprie argomentazioni. Affinata questa capacità, diventa più semplice individuare quali siano gli obiettivi, anche più reconditi, dell'oratore e quali le mosse e le strategie utilizzate per convincere l'uditorio, distinguendo retorica efficace e argomentazione corretta, ma anche individuando i meta-ragionamenti, cioè i discorsi che hanno per oggetto il modo di argomentare e la validità delle argomentazioni ²²⁶.

Possedere competenze argomentative mette in grado di chiedere un'informazione mass mediatica più corretta, permette di formarsi un'opinione personale, anche contrastante con il pensiero corrente, e di scegliere fra proposte diverse fondate su buone ragioni, intersoggettivamente verificabili ²²⁷.

Dal punto di vista della motivazione allo studio, la formazione al dibattito ha il grande pregio di avvicinare la scuola alla vita, operazione richiesta dagli studi internazionali sugli esiti dell'apprendimento, ma anche direzione chiesta a gran voce dagli studenti che spesso vivono come morto e inutile il sapere che viene loro trasmesso.

In questo senso, è preferibile allora pensare a un ruolo più decentrato del docente e all'assunzione di un ruolo più centrale e attivo degli studenti. La preparazione di un dibattito propone una varietà di stimoli in una situazione di apprendimento che ha anche aspetti ludici. Le fasi di esercizio vissute in questo contesto saranno meglio tollerate e sarà chiara a tutti la loro funzione. Ci riferiamo per esempio agli esercizi di riscrittura di un discorso con meno o più parole; alla stesura di una versione del testo più sottilmente persuasiva o più aggressiva; alla predisposizione di un'argomentazione contraria; alla parafrasi di un discorso; a smontare un testo in parti e ricostruirlo variando la posizione; a individuare gli argomenti di un discorso mettendoli in ordine gerarchico rispetto alla finalità del discorso stesso; a riconoscere gli errori e correggerli; a rispondere con paradossi, ironie, controesempi.

Ma ci riferiamo anche a tutto il lavoro che educa nella fruizione del discorso ad individuare e smascherare semplificazioni che possono tramutarsi in fallacie e poi ad evitarle nella produzione. E' il caso di tutti gli errori logici di procedura che abbiamo già analizzato, ma soprattutto di quelli più frequentemente utilizzati nel dibattito pubblico. Ci riferiamo, per esempio, all'argomento *ad ignorantiam* che induce a considerare vera una tesi perché non è stata dimostrata la sua falsità o viceversa falsa perché non dimostrata vera, trasformando in questo modo un non sapere in sapere.

Ora, è ovvio che le semplificazioni servono nella comprensione della realtà e che non tutte le semplificazioni costituiscono fallacie, ne è un esempio in un processo la

²²⁶ P. Cantù, *La formazione al dibattito attraverso i quotidiani*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pag. 78.

²²⁷ P. Cantù, *E qui casca l'asino*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.

considerazione dell'imputato come innocente fino a prova contraria o l'assoluzione per mancanza di prove. L'educazione al dibattito ha proprio l'obiettivo di insegnare a discernere la legittimità o meno dei procedimenti di semplificazione, contestualizzandoli e risalendo alle loro finalità.

Un'altra semplificazione di cui si fa largo uso, soprattutto con l'affermazione dei mass media, è lo stillicidio che propone in modo martellante un concetto, un'associazione di idee, che finiscono per essere creduti veri, soprattutto da un'opinione pubblica non motivata o non educata ad approfondire e a chiedere ragioni.

Vi sono poi i cliché che sono semplici generalizzazioni: ad ogni elemento del gruppo si attribuiscono qualificazioni che caratterizzano solo alcuni elementi; gli stereotipi, idee precostituite, difficili da modificare persino quando l'esperienza dimostra il contrario; l'accettazione di un argomento *ad verecundiam*, per vergogna di ammettere di non conoscere quella tematica o l'autorità che viene citata in materia.

Un'attenzione particolare va posta alle parole-valigia, quelle espressioni che ognuno interpreta come meglio crede (per esempio, è *fondamentale premiare il merito*) e che hanno però l'obiettivo di dare una direzione precisa al discorso e alle sue conclusioni.

Di fronte alle semplificazioni che possono diventare fallacie del discorso, una risorsa educativa è sicuramente il ricorso all'informazione, ai dati, all'approfondimento, alla conoscenza.

In un discorso, allora, secondo Boschi, occorrerà almeno che si impari a verificare:

- “Grado di completezza delle informazioni;
- Corretta lettura dei dati;
- Parametri utilizzati per la valutazione dei dati;
- Significato attribuito ai termini utilizzati durante lo scambio”²²⁸.

La capacità di leggere i dati (numeri, statistiche, proiezioni) presentati come imparziali e obiettivi e che invece possono essere proposti in forma parziale, omissiva, estrapolati dal contesto, è un'altra competenza impossibile da eludere, insieme al sicuro possesso della capacità di decodificare i messaggi e di individuare in essi le manipolazioni, se si vogliono formare persone in grado di interloquire criticamente e quindi un'opinione pubblica più difficile da ingannare.

E' ovvio che quello di cui stiamo parlando non è un sapere mnemonico, ma piuttosto sono conoscenze utilizzate strategicamente per costruire abilità e destrezza di intervento e di risposta nelle situazioni più disparate. Non può nemmeno trattarsi di un lavoro completamente individuale perché ben presto i ragazzi si accorgono che

²²⁸ P.Boschi, *Fatti, valori e dibattito*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pag. 67.

costruire un'argomentazione in gruppo è molto più efficace che farlo da soli: per la ricerca di materiale, per l'individuazione delle possibili obiezioni, ecc.

Ma quali sono i risultati di queste esperienze scolastiche nelle scuole superiori?

Nella valutazione del progetto di *Botta e risposta* viene evidenziato lo sviluppo di alcune competenze:

- capacità di lavorare in team;
- uso di un pensiero strategico;
- capacità di affrontare un problema da una prospettiva multidisciplinare;
- miglioramento della proprietà di linguaggio;
- capacità di analisi e di sintesi;
- competenza metacognitiva;
- capacità di far fronte all'imprevisto;

ma anche:

- controllo delle emozioni in situazioni di esposizione a un pubblico;
- tolleranza alla frustrazione della "sconfitta";
- capacità di divertirsi imparando;

e a livello comportamentale:

- capacità di ascolto;
- impegno alla chiarezza e all'onestà, impegno a non fraintendere intenzionalmente l'interlocutore;
- uso corretto delle informazioni e dichiarazione delle fonti utilizzate;
- rispetto delle regole argomentative.

In definitiva, l'obiettivo più importante che si persegue riguarda lo sviluppo di un senso civico di appartenenza e di responsabilità che spinge i ragazzi a scegliere consapevolmente fra posizioni e valori diversi e ad agire di conseguenza.

Ma anche il processo di acquisizione progressiva di competenze è stato analizzato in *Botta e Risposta*, evidenziando ²²⁹:

- la progressiva scomparsa di argomentazioni *ad hominem* o *ad personam* piuttosto che *ad rem*;
- la progressiva scomparsa di fallacie esecutive (risate, alzate di voce, gesti che infastidiscono l'interlocutore, ecc.)
- la permanenza di errori come il *non sequitur*: si inferisce dalle premesse una conclusione che non deriva da esse;

²²⁹ R. Falduti, *Palestra di botta e risposta al microscopio: considerazioni teorico-pratiche e analisi di una disputa*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pagg. 157-165.

- l'uso di una terminologia a volte troppo vaga: si trascura la necessità di accordarsi sul significato dei termini, operazione di stabilizzazione semantica preliminare ad ogni possibilità di discussione;
- un miglioramento nell'uso dei distinguo;
- la permanenza di un uso molto frequente dell'analogia;
- la progressiva capacità di controllare la provenienza delle fonti e di sceglierle in relazione all'argomento trattato, ma anche la progressiva consapevolezza che la citazione della fonte non è di per sé l'argomentazione, ma solo una parte di essa. L'argomento *ad auctoritatem* ha sempre in sé il rischio di una delega del pensiero ad altri.

Tutto ciò si è tradotto, dicono gli autori del progetto ²³⁰, in eccellenti colloqui in sede di esame di Stato, un buon successo nella terza prova scritta e nel testo argomentativo.

²³⁰ C. Bottecchia, *Palestra di Botta e Risposta: un percorso di autentico arricchimento formativo*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pag. 144.

GLI EFFETTI DELLA MANIPOLAZIONE DEL DISCORSO

SULLA CITTADINANZA

Abbiamo già visto diffusamente perché la manipolazione della parola in generale e del discorso politico nello specifico è pericolosa. In estrema sintesi, perché ottiene un'adesione alle tesi proposte fondata sull'inganno.

Ma anche perché produce, come sostiene Breton, una risposta difensiva di una parte dell'uditorio che, privo di strumenti per individuare la manipolazione, ma percependone confusamente la presenza, difensivamente si chiude all'ascolto di qualsiasi discorso. "Questo secondo effetto della parola manipolata dipende da una crisi di fiducia nei confronti della parola in generale. Questo effetto è forse più preoccupante di quello delle manipolazioni riuscite. Supera ampiamente il singolo atto manipolatorio e crea effetti globali al livello dei rapporti con gli altri. Aggiunta ad altre cause, la pratica ripetuta della manipolazione può provocare la distruzione dei legami sociali" ²³¹.

Più ancora, la manipolazione è pericolosa perché esalta la risposta condizionata del nostro comportamento, condizionata da stimoli esterni messi a punto per finalità che ci sono estranee ma a cui ci conformiamo in modo più o meno consapevole.

"L'individuo eterodiretto ha un comportamento quasi interamente influenzato dall'esterno [...] è un essere interamente sociale, che reagisce alle reazioni altrui ed è lungi dal considerare come un ostacolo alla sua libertà tutte le incitazioni che riceve dal mondo circostante. Anzi, tende a considerarle con sollievo perché gli forniscono una guida per l'azione. In tale contesto, la manipolazione appare paradossalmente come una fonte di libertà [...] In tale contesto, ovvero in una società che richiede ai suoi membri un'estrema socializzazione, la manipolazione, oltre ad avere effetti propri, contribuisce a rafforzare le tendenze al conformismo e porta in essa i germi di una società totalitaria di un nuovo genere. Quest'ultima, esaltando la «libertà», stringe al contempo i suoi membri nelle maglie di una rete sempre più stretta, regolamentandone il comportamento in modo minuzioso ... Tramite un processo ipnotico si cambia il cittadino in cliente e lo spirito critico in macchina per commuoversi, provare compassione, desiderare prodotti" ²³².

Si può reagire a questa situazione innescando una dinamica di diffidenza e quindi di chiusura nei confronti della parola dell'altro, dinamica che può condurre alla rottura del

²³¹ P. Breton, *La parola manipolata*, Mimesis, Milano, 2010, pag. 104.

²³² Ivi, pagg. 110-111.

patto di fiducia su cui è fondato il vincolo sociale e favorire l'insorgere di forme di individualismo difensivo chiuso al confronto.

Come si è giunti a questa situazione?

Secondo Breton hanno giocato il loro ruolo alcuni fattori concatenati: in primo luogo l'inesistenza di un'educazione alla parola e ai suoi effetti distorsivi; in secondo luogo l'affermarsi di uno scientismo che utilizza la comprensione dei meccanismi del comportamento per manovrarli a proprio vantaggio (gli esperimenti di Pavlov, le teorie comportamentali, il neo-comportamentismo, la PNL, ecc). La terza influenza determinante sarà giocata dalla ricerca e analisi delle motivazioni del comportamento umano, mutuata dalla pubblicità e trasferita nel campo della politica.

Nessuno di questi fattori è specificamente orientato alla manipolazione della parola, ma ognuno di essi veicola l'idea che il comportamento possa essere modificato anche ad insaputa dei diretti interessati per essere orientato secondo finalità precise, dall'acquisto di un prodotto al voto ad un determinato partito politico.

A ciò si aggiunga che "nelle società moderne, la comunicazione di un messaggio destinato a convincere è sempre più oggetto di una vera e propria divisione del lavoro che dal produttore arriva fino all'uditorio [...] la nuova divisione dei compiti porta a una specializzazione sempre più spinta [...] Il corollario di questa situazione è che chi concepisce il messaggio spesso non è nella posizione di assumersene la responsabilità"²³³. Ciò porta a una deresponsabilizzazione sul piano etico che consente di scambiare per libertà di espressione la diffusione di qualsiasi messaggio persuasivo, anche di tipo manipolatorio.

Da un punto di vista più politico, D'Agostini individua due cause principali che hanno condotto al prevalere, nel pubblico dibattito, di strategie di manipolazione, in particolare dell'avvelenamento del pozzo: da una parte, l'uso dei mass media da parte della politica estende a dismisura la sfera della propaganda; dall'altra, la crisi delle ideologie favorisce l'imporsi di un fenomeno di personalizzazione della politica che rende secondaria la visione del mondo proposta e porta in primo piano l'immagine pubblica del leader.

Il risultato è l'imporsi di un *grigiore epistemico* che rende equivalenti le diverse proposte politiche agli occhi dei cittadini, ormai sfiduciati nei confronti delle possibilità di cambiamento e di affermazione di un nuovo progetto da parte della politica e della sfera pubblica in generale²³⁴.

Dunque, se gli effetti della manipolazione sono così devastanti, cosa è possibile e auspicabile fare contro la manipolazione?

²³³ Ivi, pag. 128.

²³⁴F. D'Agostini, *Verità avvelenata*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

Innanzitutto, conoscere le tecniche manipolatorie per saper decodificare i messaggi, fornire elementi di teoria dell'argomentazione perché i dibattiti pubblici siano analizzati, decodificati e resi meno efficaci nella persuasione manipolatoria dell'uditorio.

“Oggi, saper analizzare i messaggi ricevuti oppure rimanere prigioniero dei loro effetti costituisce forse una delle fonti principali d'ineguaglianza sociale. [...] E' necessario sapere meglio perché facciamo le cose, come formiamo le nostre opinioni, cosa motiva le nostre decisioni. E' precisamente questo sapere ad essere attaccato dalle tecniche manipolatorie, che non si limitano ad aggirare la ragione ma, più in profondità, mirano ad un vero e proprio impoverimento della conoscenza di sé e degli altri [...] Imparare a decodificare [...] è imparare a divenire un essere non influenzabile rimanendo contemporaneamente disponibile nei confronti degli altri. La decodifica non è chiusura. Anzi, costituisce l'indispensabile sguardo alternativo che permette di andare oltre nel mondo”²³⁵.

Questo comporta prima di tutto l'attivazione di un atteggiamento critico di fronte ai messaggi a cui siamo esposti e l'esercizio consapevole della libertà di sottoporvisi o di evitarli negandosi. Comporta altresì lo sforzo costante di capire passando dalla posizione di recettore passivo a quella di destinatario attivo e critico che si domanda a chi si rivolge il messaggio, come è formulato, su cosa fa leva, qual è il messaggio implicito o lo scopo, chi vi ha interesse, per quale motivo si vuole far adottare un certo comportamento, ecc.

In secondo luogo occorre predisporre una sorta di etica dell'oratore secondo la quale chi si rivolge ad un uditorio per convincerlo è responsabile di come l'uditorio riceve il messaggio e si fa garante della sua libertà di aderire o meno alla tesi proposta. In questo modo si sancisce sia il diritto ad avere un'opinione, sia il dovere di assumere una responsabilità nel momento in cui si decide di argomentarla, condividerla e persuaderne gli altri.

Infine, c'è chi sostiene, come Breton, che occorra regolamentare la possibilità di esercitare i discorsi persuasivi nello spazio pubblico. “In concreto, questo significa che in democrazia si può essere razzisti, sentirsi razzisti, dirsi razzisti. Anche nello spazio pubblico. Questo è il prezzo della libertà di opinione e di parola. Ma la vigilanza democratica, che non si esercita sull'opinione, deve invece interrogarsi sui mezzi con cui diffondere questo tipo di idee nello spazio pubblico. Ci sembra doveroso affermare che, contrariamente alle pratiche attuali, rovinose per la democrazia, sarebbe indispensabile non autorizzare, nello spazio pubblico, certi discorsi, non tanto in funzione del loro contenuto, bensì in funzione della costrizione che essi esercitano su

²³⁵ P. Breton, *La parola manipolata*, cit., pag. 137.

chi li riceve”²³⁶. Questa regolamentazione, basata su principi ancora di individuare, non è censura della parola, si sostiene, ma, al contrario, apertura di uno spazio pubblico di discussione, liberazione della parola intrappolata in una pratica manipolatoria.

“Proteggere la libertà di espressione è indispensabile, proteggere la libertà di ricezione lo è altrettanto. Ora le nostre istituzioni democratiche proteggono in modo puntiglioso la prima, ma si interessano poco alla seconda. La possibilità di manipolazione della parola risiede appunto in questo squilibrio. Non è fissato alcun limite all’atto di esprimere, in particolare di esprimere per convincere. Il limite del tentativo di convincere è la libertà dell’uditorio di farsi convincere o no, quella libertà, appunto, che le tecniche manipolatorie limitano pesantemente. Questa estensione della libertà di parola, non più alla sola libertà di espressione ma anche alla libertà di mediazione e, soprattutto, alla libertà di ricezione, corrisponderebbe a una tappa ulteriore della democrazia e a uno sviluppo della semplice libertà”²³⁷.

Tutto ciò vale a maggior ragione in situazioni in cui due contendenti sostengono tesi contrapposte per persuadere chi ascolta. L’uditorio è infatti il soggetto collettivo a cui sono rivolti i discorsi ingannevoli, nel tentativo di far credere buoni argomenti che non lo sono, ma è anche il soggetto collettivo che detiene il potere di svelare l’inganno e di concedere il proprio consenso. Se su questo si basa la democrazia, è urgente dotare i cittadini degli strumenti necessari per riconoscere un confronto razionale.

Intanto, sarebbe efficace richiamare l’attenzione, come fa D’Agostini, sull’antidoto greco applicato alla degenerazione del discorso pubblico, la dialettica, intesa come capacità argomentativa finalizzata al vero e al giusto.

A questo scopo sono utili le regole dell’argomentazione individuate da P. Grice (quantità, qualità, pertinenza e modo); le regole dell’argomento di T. Govier (accettabilità delle premesse, rilevanza, fondatezza); le regole del confronto razionale di Apel e Habermas (chi argomenta ha l’obbligo di giustificare razionalmente la propria tesi di fronte all’intera comunità interessata); le regole per una discussione critica messe a punto da Van Eemeren e Grootendorst (diritto di lanciare una sfida, diritto a chiedere ragioni, obbligo di difendere la propria tesi, onere della prova, obbligo di usare argomenti validi, obbligo ritirare la tesi una volta che sia stata dimostrata falsa, obbligo di interpretazione accurata della tesi dell’avversario, ecc.)²³⁸.

In conclusione, secondo D’Agostini, nel dibattito pubblico i discorsi ingannevoli sono sempre esistiti, proposti a partire dai sofisti fino agli *spin doctors* odierni, ma è sempre

²³⁶ Ivi, pag. 139.

²³⁷ Ivi, pagg. 142-143.

²³⁸ F.H. Van Eemeren e R.Grootendorst, *Una teoria sistematica dell’argomentazione. L’approccio pragma-dialettico*, Mimesis, Milano, 2008, pagg. 116-132.

esistito anche il metodo capace di individuare le ragioni migliori: la tecnica argomentativa usata dalla filosofia per indagare l'esistente. Una tecnica che unisce scienza della logica, arte della retorica e filosofia. Non è un sapere iniziatico, ma un sapere che può essere acquisito da tutti e da cui non si può prescindere, se la democrazia continuerà ad essere la forma politica della nostra vita associata ²³⁹.

La difficoltà nella costruzione di norme vincolanti risiede nel fatto che è impossibile separare nettamente argomentazione e manipolazione, perché entrambe sono tecniche di persuasione e spesso il loro effetto dipende dalla preparazione e dalle competenze dell'uditorio a cui il discorso è rivolto. Rimane dunque il fatto che un atteggiamento informato è il prerequisito per individuare e contrastare i tentativi di manipolazione, affermando la propria libertà di adesione o meno al messaggio di cui si è destinatari. Si riafferma dunque con forza, per l'esercizio di una cittadinanza consapevole ed efficace, la necessità di un insegnamento della parola.

²³⁹ F. D'Agostini *Verità avvelenata*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

LA FORMAZIONE PER UNA CITTADINANZA DELIBERATIVA E PARTECIPATIVA

Per la realizzazione di una cittadinanza deliberativa, una cittadinanza che non sia mera rivendicazione di diritti ma che comprenda anche le fasi della scelta fra posizioni e valori diversi e l'azione per realizzare un progetto condiviso, è dunque imprescindibile un'educazione al discorso che sviluppi corretti atteggiamenti dialogici e competenze linguistiche specifiche, ma è anche necessario far interagire queste competenze con quelle che sono state definite come competenze-chiave di cittadinanza. Da qui la necessità, da una parte, di lavorare in modo sistematico e approfondito sulle competenze di tipo linguistico e, dall'altra, sulle competenze di cittadinanza, finalizzando il tutto alla capacità di scelta, di decisione e di azione .

Pur avendo la lingua parlata caratteristiche in parte diverse dalla lingua scritta, un discorso è un testo, cioè un insieme organizzato di parole, usato intenzionalmente da un emittente per comunicare un messaggio a un destinatario. Il discorso come testo è intenzionale, significativo, compiuto, corretto nella forma, coerente sul piano del contenuto e dello stile, linguisticamente coeso in funzione dell'uso di precisi legami linguistici.

Inoltre, perché il testo sia funzionale agli scopi dell'emittente e dunque svolga con successo la sua funzione, esso considera il contesto comunicativo, in particolare: le caratteristiche del destinatario (per poter decidere il grado di approfondimento e il registro linguistico), il luogo, l'ambiente, l'occasione in cui avviene la comunicazione (per scegliere la tipologia e il genere testuale, la lunghezza, la possibilità o meno di interazione).

La scuola ha il compito di sviluppare una competenza linguistica forte nei tre ambiti della interazione verbale, della lettura e della scrittura. Trasversale a questi ambiti è la competenza generale di comprensione del testo (testo scritto, discorso) secondo diverse forme di lettura: la lettura esplorativa, alla ricerca dell'argomento principale e dei sottoargomenti; la lettura di ricerca-dati, per trovare informazioni e dati specifici; la lettura analitico-argomentativa, per capire le tesi esposte e il ragionamento dell'autore; la lettura analitico-formale, per capire e valutare la correttezza logica del testo/discorso; la lettura riflessiva e valutativa per riflettere sul testo, sui contenuti esposti ed esprimere un proprio punto di vista.

Ora, per acquisire una buona capacità di comprensione e di elaborazione dei testi/discorsi occorre sviluppare almeno tre competenze: la competenza testuale (cioè la capacità di individuare l'organizzazione logico-concettuale e formale del testo); la competenza grammaticale (cioè la padronanza delle regole grafiche e interpuntive e delle strutture

morfosintattiche dell'italiano) e la competenza lessicale (cioè la padronanza attiva di un ricco patrimonio lessicale e l'attivazione il più possibile ampia del lessico passivo)²⁴⁰.

Senza trascurare le altre due competenze, su cui la scuola ha molto lavorato (senza purtroppo raggiungere buoni livelli di competenza e soprattutto senza metterci del valore aggiunto: lo spostamento dalle capacità iniziali degli alunni verso quelle dichiarate come obiettivo della scuola sarebbero più legate ai contesti di appartenenza che all'azione didattica²⁴¹), sottolineiamo l'importanza della competenza testuale, cioè della comprensione segmentaria e globale del testo, della capacità di individuare l'organizzazione logica delle proposizioni e dell'intero discorso, le relazioni fra i significati delle singole frasi che compongono il testo, gli elementi di coesione, i connettivi che rendono possibili rapporti avversativi, di causa-effetto, esplicativi, di successione logico-temporale, ecc.

La riflessione su questi aspetti aiuterà lo studente a rendere rigoroso il suo pensiero e a riconoscere anche nei discorsi altrui livelli di rigore più o meno consistenti.

Per quanto riguarda il discorso argomentativo, complementari a queste competenze sono le capacità di esposizione orale, come la chiarezza, l'essenzialità, l'efficacia espressiva (disinvoltura, tono di voce, ritmo, tenuta di scena, ...), la capacità di cogliere le reazioni degli ascoltatori e ricalibrare il discorso, di tenere sotto controllo le proprie emozioni, di catturare e mantenere l'attenzione.

Fino a quelle regole di condotta di cui abbiamo parlato in precedenza e che vengono definite imprescindibili per il buon argomentatore, fra cui: il diritto a chiedere ragioni di una tesi, l'obbligo di difendere la tesi che si sostiene, di formularla ed esporla in modo chiaro fornendo spiegazioni suffragate da riscontri, la disponibilità a ritirare la propria tesi se la difesa è fallita e ad accettare la tesi altrui difesa con successo, ecc.

A queste competenze "strumentali" vanno aggiunte competenze trasversali, generali e di atteggiamento, tutte coinvolte nella capacità di orientarsi efficacemente nella complessità del mondo, riconoscere i punti di vista degli altri e i presupposti su cui sono fondati, costruire l'accordo e organizzare in modo partecipato i propri ambienti di vita.

Ci riferiamo, per esempio, alle capacità, trasversali ai diversi ambiti disciplinari, di analisi e di sintesi, di ricerca, di critica, di previsione (e quindi anche di assunzione di punti di vista diversi), di individuazione di collegamenti e relazioni, di acquisizione ed integrazione delle informazioni, di progettazione, di elaborazione di una strategia per affrontare situazioni problematiche. Ma ci riferiamo anche ad atteggiamenti quali l'autenticità, la ricerca della verità, la capacità di ascolto, l'apertura ai diversi punti di vista, la ricerca dell'accordo (dal dissenso al consenso) in funzione di un'azione condivisa, la volontà di non manipolare / la

²⁰⁵ Note tecniche di accompagnamento dei test INVALSI, www.invalsi.it

²⁴¹ MIUR, *Indicatori OCSE 2007*, Armando Editore, Milano, 2007.

capacità di non farsi manipolare, la valorizzazione dell'opposizione, l'abitudine a interrogarsi e a problematizzare, la volontà di rischiare il cambiamento²⁴².

Se vogliamo che queste competenze siano messe al servizio della formazione di una cittadinanza attiva, propositiva, partecipativa, occorre che, insieme alle abilità sociali, esse siano orientate alla deliberazione, all'assunzione di responsabilità e quindi all'azione.

Fra le competenze sociali di cittadinanza andranno allora sviluppate alcune abilità finalizzate a creare capacità di lavorare in gruppo, di assumere e discutere i problemi di una comunità, di negoziare le possibili soluzioni, di prendere iniziative. Nello specifico, ad esempio:

- Saper comunicare:
 - abilità di ascolto, capacità di mantenere il contatto visivo con l'interlocutore, parafrasare l'intervento dell'altro, fare domande di approfondimento;
 - abilità di comunicazione non verbale: postura, gestualità, assertività fisica;
 - abilità di risposta efficace, intesa come uso di una comunicazione descrittiva e non valutativa, utilizzo di espressioni legate al proprio vissuto emozionale, attenzione alla strutturazione di frasi chiare e sintetiche.
- saper gestire e distribuire la leadership:
 - abilità di introduzione del lavoro: introdurre l'argomento, distinguere i compiti / ruoli nel gruppo, chiarire l'ordine del giorno;
 - abilità di pianificazione e progettazione: definire il problema, chiarire gli obiettivi del lavoro, stabilire una scaletta di priorità fra le azioni da realizzare;
 - abilità di gestione del percorso di gruppo: favorire la partecipazione, dare e seguire istruzioni, scandire i tempi di lavoro, condividere i materiali;
 - abilità di apprendimento: spiegare idee e procedure, prendere appunti, ricapitolare, controllare la comprensione, approfondire.
- saper gestire i conflitti:
 - abilità di riconoscimento e controllo delle proprie e altrui emozioni
 - identificare il terreno comune per possibili soluzioni, accettare le differenze, riconoscere il valore degli altri, valutare e scegliere di comune accordo cioè negoziare, definire modalità concrete di attuazione delle soluzioni.

²⁴² J.M.Makau, D.L.Marty, *Cooperative Argumentation*, 2001, Waveland Press, Long Grove, Illinois, pagg.7-18.

- saper risolvere i problemi:
 - abilità nel definire il problema, favorire la generazione di idee e la scelta delle più efficaci, criticare le idee e non le persone, essere consapevole degli errori, effettuare correzioni e autocorrezioni, raggiungere un accordo.
 - abilità nell'identificare, valutare e far valere i propri diritti, limiti e bisogni mettendoli in relazione ai diritti, bisogni e limiti altrui.
 - abilità nel mettere a punto progetti e sviluppare strategie.

- saper prendere decisioni e agire:
 - abilità nella sintesi delle mediazioni e nella costruzione della decisione collettiva;
 - abilità di analisi della realtà e dei rapporti di forza per la realizzazione della decisione assunta;
 - abilità di pianificazione, azione, monitoraggio e valutazione

Tradotto in una situazione di vita concreta, tutto ciò significa lavorare per la formazione di studenti che sappiano:

- Individuare una situazione problematica e assumerla;
- Comunicare efficacemente il proprio pensiero in relazione al problema;
- Mostrare curiosità e disponibilità verso posizioni diverse;
- Partecipare attivamente alla discussione assumendo un ruolo positivo;
- Comprendere i diversi punti di vista;
- Assumere e integrare nel proprio punto di vista parti di analisi o di proposte altrui;
- Essere in grado di vedere un problema che si ripete nel tempo da un nuovo angolo di visuale;
- Essere in grado di selezionare per un problema nuove soluzioni già sperimentate in situazioni analoghe;
- Negoziare alla ricerca di una mediazione;
- Fare sintesi della mediazione e collaborare alla costruzione di una decisione collettiva;
- Nel caso di posizioni ritenute eticamente non sostenibili, opporsi in modo assertivo;
- Rispettare le regole, servirsene, elaborarle; ma anche contestarle e proporre, motivandola, una possibile nuova regolamentazione;
- Fare un'analisi della realtà e dei rapporti di forza per individuare le condizioni di realizzazione della decisione assunta;
- Progettare la realizzazione;
- Realizzare il progetto, monitorandolo e inserendo le necessarie ricalibrature;

- Valutare quanto realizzato e trasferire quanto appreso nelle successive esperienze.

Lavorare nella scuola allo sviluppo di queste competenze consente di pensare la partecipazione come un processo che deve essere promosso dal momento in cui i bambini, anche piccoli, entrano a far parte di una comunità e modulato sullo sviluppo delle loro capacità, aumentando progressivamente nei loro confronti i processi di delega di interi settori di progettazione e di proposta.

“Partecipare significa condividere scelte e decisioni, influire sui processi per arrivare a soluzioni. Si tratta di una capacità che non è innata ma che si acquisisce attraverso l’esercizio e l’applicazione di un metodo: la partecipazione richiede uno specifico processo di apprendimento rivolto alla responsabilizzazione, all’autonomia e all’autorganizzazione dell’individuo, che si definisce *strategia di partecipazione*”²⁴³.

Ma la prima condizione perché si possa partecipare è che siano rimossi gli ostacoli che lo impediscono e dunque che si creino le condizioni perché la partecipazione sia effettiva, produttiva, autentica. Questo obiettivo si ottiene in primo luogo sviluppando quelle competenze cognitive, di socialità, di strategia la cui mancanza inibisce o rende puramente formale ogni tipo di partecipazione. Non sono quindi solo, anche se certamente sono prioritari, “gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione”²⁴⁴, ma sono anche le opportunità di accesso alla conoscenza complessa e il sicuro possesso di competenze di base e specialistiche che determinano le condizioni per far parte a pieno titolo di una collettività ed evitare pericolose forme di esclusione basate sull’appartenenza di classe.

Questo processo, vitale per le democrazie in cui la salute della società passa attraverso la capacità della politica di costruire e trasformare collettivamente le forme di organizzazione della convivenza degli uomini, è antitetico all’isolamento creato dai *non-luoghi della surmodernità*²⁴⁵ (centri commerciali, spazi urbanistici finalizzati allo sfruttamento sempre più intensivo del territorio, locali finalizzati più al consumo che all’incontro), non certo pensati per favorire relazioni ed incontri ma piuttosto luoghi indifferenziati, organizzati intorno al profitto.

Si rende quindi urgente e necessario apprendere a praticare la democrazia non in giochi di simulazione ma in veri contesti comunitari: la scuola, il territorio, il Comune. Esperienze come quella dei Consigli Comunali dei Ragazzi (CCR), del Model United Nation (MUN), vanno esattamente in questa direzione e offrono l’occasione di esplorare possibilità,

²⁴³ N. Iannaccone, U. Maggi, *I consigli dei ragazzi*, Edizioni La Meridiana, Bari, 2012, pag. 16.

²⁴⁴ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3.

²⁴⁵ M. Augè, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Edizioni Eleuthera, Milano, 2005.

immaginare ipotesi di cambiamento, costruire progetti di azione sulla realtà, ma anche di scontrarsi con le difficoltà di realizzazione di quanto proposto e di tenere sotto controllo numerose variabili perché si possa giungere efficacemente alla fine del percorso realizzativo.

Alla base di queste esperienze vi è la consapevolezza che la costruzione di una coesione sociale è una priorità se si vuole pensare ad un modello di società più solidaristico, che si costruisca attorno ad un progetto di redistribuzione più equa delle risorse e dunque anche delle opportunità. Allora la politica ritrova la sua funzione primaria e più autentica e un'educazione alla politica diventa il modo per innestare i progetti di vita dei giovani nel tessuto della comunità, per realizzare l'utopia di una società diversa, più egualitaria, più solidale, più cooperativa, più sensibile alle opportunità di realizzazione di tutti. Ma si fa anche il modo per contrastare il disinteresse dei giovani, tanto lamentato dagli adulti senza che in realtà si intervenga efficacemente nel merito.

In conclusione, sull'importanza di mettere in campo nuove strategie educative per una nuova generazione da educare alla complessità, afferma Snider: "Those we teach today will spend the rest of their lives in the future. It is essential that we understand how the present is different from the past and design our educational experiences accordingly. All over the world educational system are being reorganized to emphasize active learning, critical thinking and creativity. I do not pretend to believe that debating is a magic bullet for all of the issues we face, but I do think it is a very strong candidate for something that can be done to better prepare students for the future.

A democracy cannot just be a form of governments; it must also be a state of mind. In democracies we get the governments we deserve, and if your voters are passive, accepting and lack critical thinking capacities and abilities to speak out, we will have more of the same, more of what we have now. I believe that we can greatly improve all of our societies by raising up a generation of debaters to become a new generation of citizens"²⁴⁶.

²⁴⁶ A. Snider, *Debate: Critical Method for the 21st Century*, in S. Nicolli e A. Cattani (a cura di), *Palestra di botta e risposta*, cit., pagg. 99-100.

CONCLUSIONI

La possibilità di una razionalità di tipo argomentativo che giustifichi le scelte etiche, giuridiche, politiche degli uomini e conferisca al sapere pratico una propria logica, complementare a quella formale e dimostrativa delle scienze naturali, dopo l'analisi del discorso e delle sue strutture argomentative proposte da Perelman e Tyteca nel *Trattato dell'argomentazione*, fonda la possibilità per gli uomini di organizzare la propria convivenza sulla base di valori argomentati, discussi e condivisi.

Il vero nel campo del sociale e del politico non è il certo, l'esatto, il dimostrato, l'oggettivo, ma ciò che a seguito di pubblica discussione è intersoggettivamente verificato e accettato. In questo senso, una società che non sia basata su un potere che eserciti forme autoritarie e coercitive di decisione e di controllo o richiami ad autorità dogmatiche per definizione impossibili da mettere in discussione, ma piuttosto si richiami esplicitamente a principi di democrazia, non può fare a meno della pratica argomentativa per proporre alla pubblica discussione e deliberazione i criteri che orientano le scelte politiche.

Scrivono Perelman e Tyteca: "Il ragionamento pratico acquista tutta la sua importanza filosofica nell'assenza di una verità o di un'autorità perfetta tale da fornire il criterio indiscutibile del valore delle nostre scelte. E' di fronte a valori e norme multipli, autorità imperfette, che si manifesta appieno l'interesse per il ragionamento pratico. E' quando c'è un pluralismo di valori che la dialettica acquista tutta la sua importanza, la dialettica intesa nel senso aristotelico, come tecnica di discussione, come capacità di obiettare e criticare, rifiutare e giustificare, all'interno di un sistema aperto, non finito, suscettibile di precisarsi e completarsi nel corso stesso della discussione"²⁴⁷.

Perché questo avvenga occorre che si crei una comunità e che questa comunità favorisca l'impegno etico di ogni suo componente a partecipare con autenticità al dialogo pubblico e nello stesso tempo favorisca per ognuno lo sviluppo di una propensione al dialogo e di competenze argomentative che consentono la partecipazione al pubblico dibattito, l'esercizio della critica e il perseguimento di mediazioni e accordi come risultati sempre provvisori, ma ragionevolmente discussi, argomentati, condivisi. In modo particolare la propensione al dialogo presuppone un atteggiamento non solo di apertura, ma di considerazione dell'altro come soggetto di diritti inalienabili e interlocutore legittimo, ciò che fa propendere per un atteggiamento

²⁴⁷ C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, cit., pag. 258.

discorsivo, dialogico, argomentante e teso all'accordo consensuale piuttosto che all'imposizione del proprio punto di vista attraverso la violenza o la seduzione.

Condizione di esistenza di questa comunità dialogante è l'affermazione e il rispetto dei diritti dell'uomo, diritti che funzionano da limite all'azione degli altri e dello Stato preservando la libertà di espressione, di associazione, di autodeterminazione, ecc.

Scrivono Bartocci: "Il consenso sui diritti del singolo da parte di tutti i partecipanti al confronto democratico si palesa, infatti, non solo come l'elemento preliminare al dialogo politico e costruttivo, ma anche come criterio di ammissione al confronto stesso: il confine per stabilire la legittima partecipazione alla vita democratica è fissato nell'inviolabilità dei diritti fondamentali. [...] In seguito al rifiuto di una ragione apodittica dalle pretese dogmatiche e metafisiche, matrice del dispotismo, ripartire dall'individuo concreto significa proporsi di evidenziare il legame della dimensione politica con un'etica comune che trova nella tutela dell'essere umano in quanto tale il proprio nucleo assiologico, muovendo dall'attenzione per quell'insieme di esigenze del singolo considerate «universali» (e sono tali perché gli vengono riconosciute indipendentemente dalla sua collocazione, ruolo, caratteristiche, qualità ed unanimemente all'interno della comunità politica)" ²⁴⁸.

Ciò che viene riproposta è in definitiva la dialettica, metodo di ricerca filosofico basato sull'argomentazione, metodo che rifiuta nello stesso tempo posizioni dogmatiche e scettiche alla ricerca di una verità che non sia né assoluta né impossibile, ma intersoggettiva, consensuale, cooperativa, su cui costruire un'etica pubblica e organizzare i modi di convivenza degli uomini.

Perché questo accada, è necessario pensare a forme di educazione che intenzionalmente sviluppino senso di appartenenza, sensibilità alle condizioni di vita degli altri, volontà di partecipare impegnandosi in prima persona e rischiando il cambiamento. Ma serve anche un sistema di istruzione che con determinazione lavori all'acquisizione di conoscenze disciplinari, abilità relazionali, competenze di tipo procedurale, competenze sociali e sviluppi capacità intellettuali generali e quindi transdisciplinari (analisi e sintesi, capacità riflessiva, capacità di argomentazione, ecc.). Abbiamo definito la cittadinanza deliberativa come lo sviluppo di forme di partecipazione orientate alla elaborazione collettiva di decisioni, attraverso il dibattito, sulle questioni che la vita in comune pone, consapevoli che la cittadinanza democratica è fondata sulla discussione pubblica dei suoi membri.

²⁴⁸ B. Bartocci, *Chaim Perelman: ragionevolezza, normatività, diritti*, in A. Cattani, P. Cantù, I. Testa, P. Vidali (a cura di), *La svolta argomentativa*, cit., pagg. 138-139.

Sono allora parallelamente le competenze comunicative, argomentative e quelle sociali di cittadinanza a dover essere sviluppate.

Il superamento dell'idea formale di democrazia, idea che porta con sé sempre più radicali atteggiamenti di delega ai professionisti della politica, è attuabile solo a partire da una diversa formazione dei giovani, una formazione che individui le caratteristiche da sviluppare e lavori alla costruzione di abilità e competenze finalizzandole alla scelta, alla decisione e all'azione.

E' necessario allora che anche la scuola sia organizzata in modo da prevedere la partecipazione studentesca in forme autentiche e non solo formal-burocratiche, in cui i tempi per discutere, negoziare, decidere siano considerati a pieno titolo tempi di apprendimento. Andranno allora costituiti o potenziati organismi partecipativi di cui i consigli dei ragazzi, gli organi di autogoverno, la stampa scolastica, gli spazi di negoziazione delle regole organizzative della scuola (spazi, regole, sanzioni, assemblee) sono solo un esempio ²⁴⁹.

Certo, quella a cui pensiamo è una scuola diversa dall'attuale. La valorizzazione dei metodi di lavoro e di apprendimento cooperativo, l'idea dell'intesa da costruire collettivamente per darsi un'organizzazione la più inclusiva e partecipata possibile, l'idea di un dialogo che sia concertazione o anche opposizione fra idee ma che si svolga nel rispetto dell'interlocutore e non cerchi di manipolarlo; sono idee che si contrappongono al modello di una società liberale cui corrisponde una scuola basata sulla competizione individuale e sull'idea astratta del merito. Idea che, se separata dalla garanzia di reali opportunità di accesso alla conoscenza complessa e ai suoi strumenti, si traduce nella giustificazione dell'esistente e perpetua una scuola che più che offrire opportunità di mobilità fra classi sociali, sancisce la distanza e il vantaggio delle classi economicamente e culturalmente più ricche.

E' la consueta operazione di naturalizzazione di una situazione che si è invece determinata nel tempo e a cui si può porre rimedio solo ripensando il sistema di istruzione al servizio dell'intera comunità, con maggior attenzione a coloro che provenendo da situazioni di svantaggio hanno diritto ad occasioni di recupero, di consolidamento e di potenziamento di quelle competenze ritenute essenziali per la costruzione del proprio progetto di vita, per l'inclusione sociale, per la partecipazione attiva, ma in generale anche per il buon funzionamento della società.

²⁴⁹ DPR 235/2007, *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, <http://iostudio.pubblica.istruzione.it>

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N., 1998, *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino.
- Altieri Biagi M.L., 1992, *Linguistica essenziale*, Garzanti, Milano.
- Apel K.O., 1996, *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano.
- Arendt H., 1967, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino.
- Arendt H., 2003, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano.
- Arendt H., 2008, *Vita activa*, Bompiani, Milano.
- Aristotele, 1994, *Topici*, Laterza, Milano.
- Aristotele, 1996, *Retorica*, Mondadori, Milano.
- Ashman A.F., Conway R.N.F., 1992, *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson, Trento.
- Audigier F., 2008, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, www.edscuola.it.
- Augè M., 2005, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano.
- Balibar E., 1993, *Le frontiere della democrazia*, Manifestolibri, Roma.
- Balibar E., 2004, *Noi cittadini d'Europa?*, Manifestolibri, Roma.
- Barthes R., 2006, *La retorica antica*, Bompiani, Milano.
- Battaglia E.M., Corno D., 2011, *Italiano attivo. Grammatica, lessico, comunicazione, scrittura. Guida per i docenti*, Paravia, Torino.
- Benhabib S., 2002, *La rivendicazione dell'identità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- Benhabib S., 2008, *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*, Il Mulino, Bologna.
- Boella L., 2005, *Hannah Arendt. Agire politicamente, pensare politicamente*, Feltrinelli, Milano.
- Boniolo G., Vidali P., 2011, *Strumenti per ragionare. Logica e teoria dell'argomentazione*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- Breton P., 2008, *L'argomentazione nella comunicazione*, Mimesis, Milano.
- Breton P., 2009, *Argomentare in situazioni difficili*, Mimesis, Milano.
- Breton P., 2010, *La parola manipolata*, Mimesis, Milano.
- Bruner J., 1993, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

- Cantù P., 2011, *E qui casca l'asino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Cantù P. e Testa I., 2006, *Teorie dell'argomentazione. Un'introduzione alle logiche del dialogo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Carletti, A. Varani A. (a cura di), 2005, *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento.
- Carletti, A. Varani A., 2007, *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Erickson, Trento.
- Castoldi M., Damiano E., Mariani A.M., 2007, *Il Mentore*, Franco Angeli, Milano.
- Cattani A. (a cura di), 2011, *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*. Loffredo, Napoli.
- Cattani A., 1990, *Forme dell'argomentare*, Edizioni GB, Padova.
- Cattani A., 2001, *Botta e risposta. L'arte della replica*, il Mulino, Bologna.
- Cattani A., Cantù P., Testa I., Vidali P. (a cura di), 2009, *La svolta argomentativa cinquant'anni dopo Perelman e Toulmin*, Loffredo, Napoli.
- Cerrito D., Messineo R., 2009, *Strade. Le vie dei testi. Scrittura e attualità*. Le Monnier Scuola, Milano
- Chakrabarty, 2004, *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma.
- Cicerone, 2007, *L'oratore*, in *Opere retoriche*, Mondadori, Milano.
- Cicerone, 2007, *La retorica a Gaio Erennio*, in *Opere retoriche*, Mondadori, Milano.
- Colombo G., 2009, *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano.
- Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- Corradini L., 2009, *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli.
- D'Agostini F., 2010, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Degl'Innocenti E., 2002, *Il manuale della scrittura*, Paravia, Milano.
- Delors J., 2004, *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione*, Il Saggiatore, Milano.
- Delors J., 1994, *Occupazione, sviluppo sociale e crescita economica. Relazione del presidente della Commissione europea*, Roma, Edizioni Senato della Repubblica.
- Delors J., 1997, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*, Roma, Armando Editore.
- Dewey J., 2004, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano.
- Di Nuovo S., Hichy Z., 2007, *Metodologia della ricerca psicosociale*, Il Mulino, Bologna.

- Fiore A., Minazzi F., 2005, *Discutendo si impara a pensare*, Barbieri, Manduria-Taranto.
- Frixione M., 2007, *Come ragioniamo*, Laterza, Roma-Bari.
- Fumaroli M., 2002, *L'età dell'eloquenza*, Adelphi, Milano.
- Galimberti U., 2007, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H., 1994, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- Gardner H., 1994, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- Giovannoni L., 1993, *Lingua e logica*, Franco Angeli, Milano.
- Habermas J., 1986, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino.
- Habermas J., 1998, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Habermas J., 1989, *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari.
- Hobsbawn, E.J., *Il Secolo breve 1914 / 1991*, Bergamo, Biblioteca Universale Rizzoli, 2006.
- Huntington, S. P., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Milano, Garzanti, 1997.
- Iacona A., 2005 *L'argomentazione*, Einaudi Torino.
- Iannaccone N., Maggi U., 2012, *I consigli dei ragazzi*, La Meridiana, Bari.
- Inghilleri P., (a cura di), 2009, *Psicologia culturale*, Cortina Editore, Milano
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Eickson, Trento.
- Kant I., 2011, *Per la pace perpetua*, Feltrinelli, Milano.
- Lipman M., 1991, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York.
- Lipman M., 1999, *Kio e Gus*, Liguori, Napoli
- Losito B., (a cura di), 1999, *Educazione civica e scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, Franco Angeli, Milano.
- Mantovani S., 1998, *La ricerca sul campo in educazione. Metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- Makau J.M., Marty D.L., 2001, *Cooperative Argumentation*, Waveland Press, Long Grove, Illinois.
- Mattei M., 2007, *Insegnare con i concetti educazione alla cittadinanza*, Franco Angeli, Milano.

- MIUR-INDIRE, 2005, *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, Quaderni di Eurydice, 24, Firenze.
- MIUR, 2007, *Indicatori OCSE 2007*, Armando Editore, Roma
- Morin E., 1994, *Terra-Patria*, Cortina, Milano.
- Morin E., 2000, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- Morin E., 2001 *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.
- Mosconi G., Orvieto P., Gianformaggio L., Arcuri L., Job R., 1981, *Discorso e retorica*, Loescher, Torino.
- Muller Mirza N. e Perret-Clermont A.N. (a cura di), 2009, *Argumentation and education. Theoretical Foundation and Practices*, Springer, London.
- Nicolli, Cattani, 2006, *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola*, CEUP, Padova.
- Novara Daniele, 2007, *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Roma, Carocci.
- Novara Daniele, 2011, *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*, Sonda, Casale Monferrato.
- Panebianco B., Pisoni C., Reggiani L., Varani A., 2011, *L'italiano. Le regole e l'immaginazione*, Zanichelli, Bologna.
- Panebianco B., Varani A., 2009, *Metodi e fantasia. Le abilità linguistiche*, Zanichelli, Bologna.
- Pennac D., 2008, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Perelman, Tytcha, 2001, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., 1991, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Pontecorvo C. (a cura di), 2005, *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Rawls N., 2002, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano.
- Reboul O., 1996, *Introduzione alla retorica*, Il Mulino, Bologna.
- Resnik L.B., 1987, *Education and Learning to Think*, National Academy Press, Washington.
- Restelli S., 2000, *La filosofia e le altre discipline*, Franco Angeli, Milano.
- Rifkin J., 2009, *L'era dell'accesso*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- Russell B., 2008, *Un'etica per la politica*, Laterza, Roma-Bari.

- Santerini M., 2003, *Intercultura*, La Scuola, Brescia.
- Santerini M., 2010, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Santi M.(a cura di), 2005, *Philosophy for Children. Un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli.
- Santi M., 1995, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- Schopenhauer A., 1991, *L'arte di ottenere ragione*, Adelphi, Milano.
- Sensini M., 2002, *La lingua e i testi*, Armando Editore Scuola, Milano.
- Sergiovanni T., 2000, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma.
- Snider A., 2006, *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, iDebate, New York.
- Sorzio P., 2007, *La ricerca qualitative in educazione*, Carocci, Roma.
- Stringa P., 2009, *Lo spin doctoring. Strategie di comunicazione politica*, Carocci, Roma.
- Tacito, 2003, *Dialogo degli oratori*, in *Opera Omnia*, vol. 1, Einaudi, Torino.
- *The State of World Population*, New York, UNFPA, 2003.
- Toulmin S., 1975, *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg e Sellier, Torino.
- Tramma S., 2010, *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano.
- Van Eemeren F. H. e Grootendorst R., 2008, *Una teoria sistematica dell'argomentazione*, Mimesis, Milano
- Van Eemeren F. H., Grootendorst R., Van Straaten P., 2009, *L'argomentazione a fumetti*, Mimesis, Milano.
- Vayola P., 2009, *Bisogni di cittadinanza*, www.bibliolab.it.
- Veca S., 2010, *La filosofia politica*, Laterza, Roma-Bari.
- Vygotskij L.S., 1992, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Zagrebelsky G., 2010, *Sulla lingua del tempo presente*, Einaudi, Torino.

DOCUMENTI

- Costituzione della Repubblica Italiana www.governo.it
- ONU: programma mondiale dell'educazione ai diritti umani www.esteri.it
- Carta di sussidiarietà www.labsus.org
- Documento dei Saggi e documentazione pedagogica www.bdp.it
- Documenti del Consiglio Europeo www.coe.it

- Documenti sulla valutazione del servizio scolastico e degli apprendimenti www.invalsi.it
- Quaderni di Eurydice www.indire.it
- Documentazione del Parlamento Europeo www.eur-lex.europa.eu
- Indicazioni per il curricolo della scuola di base e secondaria di primo e secondo grado www.indire.it
- Documenti di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione e successiva normativa www.istruzione.it
- Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria <http://iostudio.pubblica.istruzione.it>