

## Educare ai diritti umani educando al potere

Clelia Bartoli

### ABSTRACT ITALIANO

In questo scritto si intende proporre un modello educativo ai diritti umani che non abbia come solo fine la sensibilizzazione ai problemi del mondo o il rispetto di regole e diritti costituiti, bensì che si riprometta di educare al potere.

La parola 'potere' può recare fastidio, evocando assonanze con arroganza e violenza, ma qui verrà utilizzata nel suo senso più basilare di capacità di agire e interagire con il mondo in autonomia e con creatività. L'educazione al potere è dunque un percorso fondamentale affinché i soggetti deboli possano sviluppare le capacità che consentano loro di agire i propri diritti.

All'educazione al potere si coniuga inoltre un'idea peculiare di legalità democratica basata non semplicemente sul rispetto delle regole, bensì sull'incentivare la capacità di dare norme a se stessi divenendo legislatori e quindi partecipare alla permanente costruzione della propria comunità.

### ENGLISH ABSTRACT

This writing is going to suggest an educational model to Human Rights with the aim of not only increasing awareness to world's important issues, or that of abiding by the rules and established rights, but also with in mind of educating to power.

The word 'power' can be disturbing, evoking associations with arrogance or violence. However, in this writing it will be used in its most basic meaning, that of being able to act and interact with the world creatively and independently. In this sense, education to power is a fundamental process in the development of empowerment strategies in marginalized subjects, increasing their capacity to make their rights work for them.

The idea of education to power runs parallel with a particular concept of legality in democracy. In this context, the word legality is to be extended from the basic notion of 'following the rules', to a wider and more inclusive meaning related to a heightened capacity of individuals to give rules to themselves, becoming law makers and contributing to the permanent construction of their own community.

### 1. Educare ai diritti umani: dal paradigma del rispetto al paradigma dell'agire

In questo scritto intendo muovere una critica ad un modo piuttosto comune di intendere l'educazione ai diritti umani, provando a proporre un diverso paradigma pedagogico.<sup>1</sup>

Molti progetti, sperimentazioni, programmazioni didattiche che riguardano questo tipo di educazione si pongono generalmente come obiettivi:

- Educare al rispetto dei diritti.
- Educare al rispetto delle regole.
- E come corollario: il discredito, la sanzione o il respingimento di chi non sta alle regole e di chi non rispetta i diritti.

Chiamerò "paradigma del rispetto" il modello educativo che si caratterizza per l'intento di perseguire gli obiettivi appena elencati. Il paradigma pedagogico che sosterrò, che potremo denominare "paradigma dell'agire", ritengo sia più urgente ed efficace del precedente, ma non per questo credo che vi si debba sostituire, basterebbe che si affiancasse. Gli obiettivi del modello di educazione ai diritti e alla legalità che propongo sono quindi:

- Educare ad agire i diritti.
- Educare ad essere legislatori della propria comunità.

---

– E come corollario: smascherare l’etnocentrismo delle istituzioni, in primo luogo dei sistemi di istruzione.

Questo modello pedagogico è lungi dall’essere qualcosa di radicalmente nuovo, piuttosto nasce dall’assemblaggio sia di riflessioni provenienti dalla teoria del diritto, sia da diverse discipline ed esperienze, in particolare: il pensiero sociologico di Pierre Bourdieu<sup>2</sup>; il concetto di subalternità come elaborato da Gayatri Chakravorti Spivak<sup>3</sup>; il capabilities approach dell’economista Amartya Sen<sup>4</sup> e della filosofa Martha Nussbaum<sup>5</sup>; la pedagogia di Paulo Freire<sup>6</sup>; la pratica e la riflessione di Cesare Moreno e degli altri maestri di strada del progetto Chance<sup>7</sup>.

La prima differenza che appare evidente tra il paradigma del rispetto e il paradigma dell’agire consiste nel fatto che il primo richiede al discente un’attitudine poco attiva, mentre il secondo sollecita un’attitudine critica e creativa.

Mi spiego meglio: il primo modello pedagogico chiede principalmente di riconoscere un status quo di ordine giuridico. Si dice quindi: il diritto oggettivo stabilisce certi diritti soggettivi e certe regole, il discente deve imparare a conoscerli e adeguarvisi, deve obbedire alle regole e calibrare il proprio agire affinché non sfoci in un’invasione di campo degli altrui diritti.

Il modello dell’agire invece tratta il diritto non come un prodotto concluso di cui occorre semplicemente prendere atto, da rispettare obbedendovi, ma di un processo in corso da implementare e a cui partecipare.

Educare ad agire i diritti significa quindi per il discente, non solo prendere atto che lui e gli altri esseri umani sono detentori di determinati diritti, ma anche imparare come far valere questi diritti, come attuarli, come tradurli dalla lettera della legge alla prassi della vita. Imparare ad essere legislatori significa non diventare un suddito obbediente, ma un cittadino che in varie forme concorre alla creazione delle regole a cui è soggetto. E proprio per questo è in grado di monitorare ed eventualmente criticare l’attività del legislatore.

Ma i due paradigmi, oltre a distinguersi nel promuovere un’attitudine più o meno attiva nei confronti del diritto, si distinguono per un elemento meno evidente che riguarda la tipologia di discenti a cui possono indirizzarsi.

La maggior parte dei progetti di educazione ai diritti umani e alla legalità di cui ho preso visione, ad esempio corsi e laboratori sulle mafie, di educazione all’ambiente, sul consumo critico, sulle disparità nella società globale, sulla pace e la non violenza, di intercultura; ecc sono basati sul modello del rispetto. Hanno come destinatari privilegiati ragazzini figli di famiglie non disagiate e mediamente colte, l’obiettivo di questi interventi consiste nell’informare i discenti e nel sensibilizzarli, vincendone il disinteresse e l’egoismo, per promuovere una maggiore consapevolezza e un’attitudine più solidale verso l’altro.

Tutto ciò è indubbiamente di grande valore e ritengo debba essere continuato e incentivato; il problema però nasce nel momento in cui questo paradigma viene utilizzato con coloro (bambini, ragazzi o adulti) che vivono in condizioni di grave disagio, che hanno scarsi strumenti culturali, che sono marginali o discriminati, che crescono in ambienti di diffusa illegalità, ecc. Con tali allievi, cioè con coloro che non godono appieno dei diritti umani o di cittadinanza, il modello del rispetto sortisce in genere drastiche sconfitte. Infatti per costoro il problema principale non è tanto, o non è soltanto, riconoscere i diritti dell’altro, quanto scoprire di avere dei diritti e sviluppare le forze bastanti ad agirli.

Per non far sembrare questo discorso teorico o inattuale presento un caso concreto. Durante i miei anni di insegnamento a Napoli presso un Centro territoriale permanente per l’educazione dell’età adulta ho conosciuto molte donne che non avevano completato la scuola dell’obbligo perché nate in famiglie povere e numerose, dove le bambine dovevano badare alle faccende di casa e ai fratel-

li minori. La loro vita è poi proseguita prendendosi cura di mariti, figli, genitori, suoceri anziani, parenti invalidi, ma quasi mai di loro stesse. E molte di loro parevano aver interiorizzato che la propria soddisfazione, la propria crescita non fosse un fine meritevole, ma un mero capriccio.

Quando iniziammo a parlare di diritti a queste donne non era affatto chiaro il termine, avere un diritto significava grosso modo avere ottenuto un favore. Ad esempio molte consideravano un atto di benevolenza dei mariti il fatto di conceder loro di frequentare la scuola, a differenza di quelle che venivano di nascosto perché non avrebbero mai avuto l'approvazione. I mariti d'altro canto avevano vite dure e precarie, poco istruiti anch'essi, temevano a ragione di essere messi in crisi pure all'interno delle mura domestiche da donne decise ad intraprendere un percorso di crescita indipendente.

Appare evidente che un'educazione al rispetto dei diritti dell'altro rivolta a queste donne risulterebbe non solo superflua ma addirittura fuorviante, mentre risulta più urgente un percorso per acquisire un rispetto verso se stesse, consapevolezza dei propri diritti e strumenti per agirli.<sup>8</sup>

È quindi soprattutto per coloro che non si sentono degni di avere diritti o che non hanno strumenti sufficienti per fruirne che occorre ideare un paradigma diverso di educazione ai diritti e alla legalità. Il paradigma pedagogico dell'agire si propone pertanto di essere idoneo anche (ma non solo) per gli esclusi promuovendo un'educazione ai diritti che sia primariamente educazione all'esercizio dei propri diritti e un'educazione alla legalità che sia educazione al prender parte alla creazione della propria comunità tramite la produzione normativa.

Nelle pagine seguenti discuterò i tre punti cardine di questa proposta pedagogica.

## 2 Educare ad agire i diritti

Chi voglia educare ad agire i diritti deve aver presente che si può essere titolari di diritti in democrazie piuttosto efficienti senza però fruirne, per mancanza delle capacità necessarie ad una loro messa in atto.

Ogni diritto per poter essere fruito ha bisogno che il soggetto titolare abbia sviluppato una serie di capacità correlate. Ad esempio chi non ha competenze linguistico-espressive abbastanza sviluppate vede vanificato il suo diritto alla libertà di espressione, chi ha un livello di istruzione talmente basso da non essere in grado di comprendere giornali e notiziari se ne farà poco di un'informazione libera e pluralista e non capendo ciò che accade non sarà nemmeno in grado di esercitare i propri diritti politici, sarà portato a ripiegare nell'apatia politica<sup>9</sup> o a svendere il voto. Scarse capacità di computo intaccheranno i diritti economici, poiché con difficoltà la persona potrà curarsi dei propri affari e perfino i diritti sociali sono inficiati per chi non sa destreggiarsi tra burocrazia e pubblica amministrazione. Educare ad agire i diritti significa quindi in primo luogo agevolare un percorso di acquisizione delle capacità necessarie all'attuazione dei diritti.

Ma ciò non basta: chi ha interiorizzato l'identità di reietto può smettere di aspirare alla dignità e adattarsi placidamente a condizioni di disagio e degrado. In questo caso la persona non solo non sa come stare meglio, ma non desidera stare meglio, poiché non si ritiene degno di condizioni di vita migliori.<sup>10</sup>

Per molti dei miei allievi adulti napoletani, che stentavano non solo ad esprimersi ma a capire l'italiano, il mondo degli alfabeti era per loro un luogo insidioso, attraversato da voci e messaggi incomprensibili, che ribadiva continuamente in loro il sentimento di essere in pericolo e in svantaggio. Non si trattava semplicemente di non capire giornali e notiziari, ma di non saper controllare uno scontrino, la busta paga, le istruzioni di un oggetto appena acquistato, le parole del medico, il modulo che il segretario della scuola consegnava loro per iscrivere i figli. Tutto ciò porta le

persone ad essere insicure e dipendenti, e in definitiva a sviluppare un senso di indegnità, aggravato da un preesistente pregiudizio generale.

I miei allievi mi raccontavano della vergogna nel parlare con i dottò, nella cui categoria è compresa grossomodo tutta la media e alta borghesia indipendentemente dal titolo di studio. Generalmente ogni famiglia, la cui unica lingua di comunicazione è il napoletano, ha un suo mediatore culturale, ossia qualcuno che è in grado di trattare con i dottò, un vero interprete della lingua e della cultura nazionale. Questi a volte è un parente che si presta a trattare con il medico, l'avvocato, la maestra, ecc., a volte è qualcuno in odore di camorra a cui si paga il servizio.

Il linguaggio per chi ha scarsa istruzione non è un mezzo di cui servirsi per farsi sentire, per richiedere ciò che spetta, al contrario il linguaggio è ciò che mette scuorno, è fonte di vergogna perché il linguaggio smaschera e condanna; la parola tradisce la provenienza di chi la pronuncia, dichiara che chi l'ha pronunciata non fa parte del gruppo sociale ammesso come gli altri a usufruire dei diritti sanciti. E pertanto non deve stupire che molti utilizzano altri mezzi di espressione che non siano la parola per dire il disagio e la frustrazione: silenzio, prepotenza e violenza possono essere ugualmente segnali del 'non sentirsi degni'.

In una lezione tenuta ad Oxford durante l'annuale convegno di Amnesty International, Gayatri Chakravorty Spivak<sup>11</sup> introduce due figure: i righters of wrongs («i raddrizzatori di torti») e those whose wrongs are righted («coloro i cui torti vengono raddrizzati»).

Il problema messo in luce dalla studiosa nasce dal fatto che i raddrizzatori di torti e coloro a cui i torti vengono raddrizzati hanno una provenienza sociale diversa: chi subisce i torti non è generalmente la stessa persona che li raddrizza. Vi sono meritevoli individui che si prodigano per tutelare gli esclusi, per assistere le vittime, per confortare i poveri e parlare in nome di chi non ha voce e vi sono coloro che subiscono ingiustizie, discriminazioni, che godono di poche risorse e che non hanno voce. Questi ultimi attendono che qualcuno prenda a cuore le loro vite e si cimenti nel raddrizzare i loro torti fino a farli diventare 'diritti'. Il risultato è che la condizione di coloro a cui i torti sono stati raddrizzati è certamente migliorata ma non hanno sviluppato autonomia e quando torneranno a subire un torto, dovranno nuovamente attendere con pazienza la mano benevolente di un qualche salvatore.<sup>12</sup>

Finché i marginali non sviluppino il rispetto di sé e le capacità necessarie ad essere autori e attori delle loro vite, essi saranno condannati alla dipendenza. E quindi a usufruire di soluzioni precarie e di diritti meramente formali.

Ma un'educazione all'indipendenza – come dice più chiaramente la parola inglese con la quale viene chiamata: empowerment – è un'educazione al potere, un'educazione per acquisire potere su di sé e sul proprio ambiente, e per questo può non piacere a chi maschera con la solidarietà un desiderio di controllo.

E se il sussidio ai deboli può essere uno strumento di controllo, ancor più può farlo l'educazione, rinforzando le catene della dipendenza al posto di emancipare e cristallizzando divisioni e gerarchie invece di incentivare la mobilità sociale. Occorre dunque chiedersi c'è un modo per evitare che l'educazione degeneri in plagio, che il nostro sistema di istruzione assolva davvero alla funzione costituzionale di strumento per la rimozione degli ostacoli che limitano di fatto l'uguaglianza, insegnando un'educazione per i gruppi svantaggiati all'indipendenza e all'esercizio del potere?

### 3. Smascherare l'etnocentrismo dei sistemi di istruzione

Probabilmente ogni intervento pedagogico è in realtà una forma di arbitraria ingerenza nel processo di sviluppo altrui ma forse, per ridurre il danno, prima di escludere chi non rispetta le norme (l'anormale) è opportuno porre in discussione l'etnocentrismo del sistema di istruzione nel quale si lavora.

Devo precisare che utilizzo il termine "etnocentrismo" con un significato leggermente variato rispetto all'uso corrente e precisamente nel senso di: attitudine di un gruppo (variamente determinato) a ritenere i propri valori e costumi non il frutto di un processo storico, ma dati per natura, ovvi e da tutti condivisibili; etnocentrico è quindi colui che è incapace di mettersi in discussione, che misconosce la parzialità di istituzioni, consuetudini e credenze specifiche di un contesto o di un gruppo. Insomma qui "etnocentrismo" significherebbe universalizzare arbitrariamente il proprio particolare punto di vista.

Per spiegare cosa intendo con smascheramento dell'etnocentrismo, prendo in esame uno degli esempi più noti e riusciti di tale pratica: "Lettera a una professoressa". Nella lettera che la scuola di Barbiana rivolge all'insegnante prototipica del tempo si legge: «Che siete colti ve lo dite da voi. Avete letto tutti gli stessi libri. Non c'è nessuno che vi chieda qualcosa di diverso».<sup>13</sup>

Questa è un'accusa aperta di etnocentrismo: i docenti hanno una cultura omogenea che non viene messa in discussione e che non è capace di riconoscere il merito di chi ha una cultura parimenti degna ma diversa da quella che accomuna il corpo docente. In un altro passaggio si afferma: «Voi dite di aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi».<sup>14</sup>

In questo caso si accusa un errore di percezione e di valutazione dovuto alla distorsione etnocentrica. Nell'analisi della scuola di Barbiana la bocciatura, ossia la sanzione è somministrata non in ragione di un deficit di bravura o di impegno, bensì a coloro che in quanto poveri non hanno gli strumenti necessari per adeguarsi al sistema scolastico fatto a misura degli abbienti e che ne rispetta i codici culturali. Dunque gli insegnanti, tramite la bocciatura, decreterebbero l'esclusione dal diritto all'istruzione di una parte della popolazione in ragione della loro provenienza sociale, ma attribuirebbero a motivi imputabili allo studente (svogliatezza e stupidità) la causa del respingimento.

A detta degli scolari di Barbiana la responsabilità degli insegnanti sarebbe ancora più grave: «Ci sono professori che fanno ripetizioni a pagamento. Invece di rimuovere gli ostacoli, lavorano a aumentare le differenze. La mattina sono pagati da noi per fare scuola eguale a tutti. La sera prendono denaro dai più ricchi per fare scuola diversa ai signorini. A giugno, a spese nostre, siedono in tribunale e giudicano le differenze».<sup>15</sup>

Con quest'ultima citazione il cerchio argomentativo si chiude: l'istituzione scolastica ha uno staff di cultura ed estrazione sociale omogenea, di fatto tende a punire o escludere chi non si conforma ai parametri socio-culturali propri del corpo docente; gli insegnanti infatti scambiano le disuguaglianze di partenza – che sono chiamati dalla costituzione a eliminare – per un limite o una negligenza imputabile alla persona dello scolaro.

Quindi non solo questi insegnanti non svolgono il compito di promuovere l'uguaglianza sostanziale rinforzando le capacità dei marginali, ma addirittura si adoperano per incrementare le disuguaglianze sostanziali.

Lo smascheramento dell'etnocentrismo condotto in "Lettera ad una professoressa" si riferisce alla scuola italiana tra la fine degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta. Da allora la scuola pubblica ha

fatto molta strada, si è messa in discussione, ha rivisto pratiche consolidate, si è interrogata rispetto alla sua funzione culturale, sociale e politica, e in molti casi funge davvero da indispensabile compendio della democrazia per la riduzione delle disuguaglianze e la formazione dell'uomo e del cittadino. Tuttavia i cambiamenti sia locali che globali non hanno lesinato sfide alle attuali istituzioni scolastiche e, analizzando i dati sulla dispersione scolastica, occorre concludere che in molti casi la scuola continua ad escludere.<sup>16</sup> La scuola continua a perdere soprattutto allievi provenienti da determinate fasce sociali<sup>17</sup> che usufruiscono lacunosamente del diritto allo studio e vedono inficiati molti altri diritti il cui esercizio, come abbiamo visto, dipende da capacità e competenze che il sistema di istruzione dovrebbe permettere di sviluppare. Alcune osservazioni di Cesare Moreno<sup>18</sup> ci aiutano a capire in che modo la scuola italiana continua ad escludere:

«Tradizionalmente l'educazione è sempre stata appannaggio delle famiglie e l'istruzione della scuola... Sì, con un patto educativo in cui si dice: il bambino che arriva a scuola è già educato. Di qui il voto in condotta, ecc. È come se la famiglia dovesse garantire le condizioni di apprendimento. Quando questo patto viene meno, perché le famiglie non condividono le esperienze fondanti dei modi di vita della piccola e media borghesia (intendiamoci non parlo di valori) e quindi non hanno i libri a casa, non parlano bene, i rapporti tra le persone non sono regolati dal dialogo, ma dalle botte, dal sessismo, dalla prepotenza, oppure le condizioni materiali sono molto degradate, cosa succede? Che mancano le condizioni per l'apprendimento. Allora, uno dei motivi per cui noi dobbiamo fare attività educativa è perché dobbiamo ricostruire le suddette condizioni. A volte addirittura le condizioni per la parola. Senza la parola l'insegnamento non può accadere».<sup>19</sup>

Quando gli allievi hanno ricevuto un'educazione diversa o conflittuale rispetto a quella veicolata dalla scuola, quando hanno avuto intorno adulti impreparati ad accudire se stessi e a maggior ragione a prendersi cura dei loro figli, a scuola falliscono; perché la scuola ordinaria presuppone un certo tipo e un certo grado di educazione e chi non ce l'ha risulta inadatto, si chiude in un'apatica passività, manifesta atteggiamenti impetuosi e aggressivi o semplicemente dà forfait. Bourdieu afferma:

«Per le classi dominate il periodo di permanenza scolastica obbligatorio sembra essere quello necessario perché l'esclusione avvenga in tutta la sua forza simbolica, affinché questi riconoscano la cultura dominante come quella legittima e se stessi come dotati di indegnità culturale».<sup>20</sup>

Mi si potrebbe contestare che le persone di cui parlo siano una ristretta minoranza localizzata in poche città del meridione e che non possano essere oggetto di un'azione pedagogica su larga scala.

È certamente vero che gli adulti italiani analfabeti o gravemente illetterati siano una minoranza, ma la devianza sociale tra questi strati della popolazione è altissima. Inoltre da recenti ricerche fatte sull'illetteratismo risulta fortemente diffuso anche nelle ricche democrazie dell'Occidente, tant'è che in Italia «circa due terzi della popolazione tra i 16 e i 65 anni può essere considerata a rischio alfabetico, alto e medio».<sup>21</sup> Infine condizioni di svantaggio linguistico possono riguardare ovviamente gli stranieri, sia se hanno bassi livelli di alfabetizzazione, sia se molto istruiti, ma non ancora padroni della lingua del paese ospitante.

In definitiva in Italia: chi padroneggia la cultura dominante che favorisce il pieno accesso a diritti e la partecipazione consapevole alla cosa pubblica pare essere una minoranza; chi dispone di scarsissimi mezzi espressivi è pure una minoranza, ma una minoranza che patisce un grande malessere e che provoca disagi all'intera comunità; chi ha strumenti inadeguati per agire appieno i diritti e per l'esercizio consapevole della cittadinanza è una larga fetta della popolazione.

Ciò ritengo debba portare ad una riflessione critica sull'attuale sistema di istruzione, poiché non solo insufficiente a trasmettere cultura, ma in quanto etnocentrico cioè carente nel funzionare per

persone le cui esistenze e i cui mondi culturali di provenienza rendono difficile un'omologazione al modello dominante.

#### 4 Educare ad essere legislatori

Abbiamo stabilito la necessità di uno smascheramento dell'etnocentrismo scolastico che penalizza i non conformi alla cultura dominante. Occorre ancora pensare come costruire un'esperienza educativa realmente inclusiva che abiliti le persone che vi sono coinvolte ad agire i diritti.

La scuola è una comunità di persone che si definisce in gran parte – come ogni comunità – attraverso le regole che la costituiscono e ne strutturano i rapporti interni e con l'esterno. Una comunità inclusiva è una comunità che permette ai consociati di partecipare all'ideazione delle sue regole.

A questo riguardo sembra utile riproporre un rompicapo a firma di Rousseau: «trovare una forma di associazione che difenda e protegga ogni membro ad essa appartenente e nella quale l'individuo, pur unendosi a tutti gli altri, ubbidisca solo a se stesso e resti libero come prima». <sup>22</sup> In altri termini il filosofo francese si chiede: esiste un modo per essere ragionevolmente protetti dalle innumerevoli insidie che ci attanagliano senza dover costituire la propria libertà ad un qualcheduno che ci difende, ma ci comanda?

La soluzione del rompicapo risulta essere per Rousseau la democrazia. La democrazia, infatti, prevede un sistema di regole che garantisce ordine e sicurezza, ma poiché tali regole sono elaborate dagli stessi consociati essi, nell'ubbidirvi, rimangono liberi, eseguendo quanto prescritto dalla loro stessa volontà.

La democrazia è insomma autogoverno, ciò significa che la legittimità delle leggi democratiche risiede non nel fatto che provengano da un'autorità, né perché rispecchiano valori morali, la loro legittimità risiede nella loro genesi: sono opera del popolo. Autorità e popolo coincidono, chi governa e chi è governato sono una medesima cosa. Se chi è governato non è anche governante non avrebbe l'obbligo di obbedire alle norme. <sup>23</sup>

Traendo spunto da queste argomentazioni si può comprendere quanto sia importante intendere l'educazione alla legalità non solo come un'educazione al rispetto delle regole, ma al darsi regole. Potremmo anche dire che, in tal senso, l'educazione alla legalità coincide con un'educazione all'autonomia che significa letteralmente "darsi norme da sé", fondamentale per contrastare la dipendenza dei marginali dai raddrizzatori di torti.

Inoltre chi educa a rispettare la regola per la regola, come principio di autorità, o in base ad un suo supposto valore etico – che non sempre è condiviso da tutti o talvolta è la versione del bene del più forte – sta trasmettendo un ethos da sudditi, un atteggiamento acquiescente verso l'autorità politica o morale. Diverso effetto sortisce un'educazione a co-creare la propria comunità partecipando al processo collettivo di ideazione delle sue regole e dei suoi principi.

Si potrà argomentare che nelle attuali democrazie il popolo non decide direttamente le sue leggi, ma per lo più delega, finendo per essere sovrano una volta per lustro. Accolgo l'osservazione realistica, ammettendo che quanto detto sinora si riferisce alla democrazia ideale piuttosto che essere la descrizione delle complesse e difettose democrazie reali. Tuttavia nulla vieta che in contesti circoscritti non si possa tendere ad una maggiore approssimazione verso la democrazia ideale, adottando procedure maggiormente partecipative di ideazione delle regole.

Inoltre occorre aver presente che gli attuali ordinamenti giuridici conferiscono al comune cittadino maggiorenne la capacità di agire cioè la possibilità di compiere atti giuridici rilevanti (contratti, associazioni, società, testamenti, ecc). Nell'ambito degli atti privati i semplici cittadini

sono quindi titolari diretti di un certo potere normativo.

Ma appurato che è possibile essere creatori di norme, come educare a questa pratica? Per educare alla legalità nel senso di educare ad essere co-creatori delle proprie comunità e promotori dei propri interessi occorre assegnare potere ai discenti, il potere di autodeterminarsi in particolari ambiti. Si tratta pur sempre di un esercizio guidato al potere e quindi esso si svolge in un contesto protetto e circoscritto, ma il potere che si delega ai discenti deve essere autentico, e l'insegnante dopo aver calibrato la mole di potere che i discenti possono tollerare deve essere pronto ad accogliere e riconoscere quanto viene da essi ideato e deliberato.

L'effetto positivo di un'educazione al potere è che essa produce la prova della propria esistenza, mostrando come una propria azione generi degli effetti e che le proprie opinioni negoziate con le opinioni degli altri possono tradursi in decisioni.

Inoltre il luogo o la comunità che porta impressa l'impronta dell'individuo che ne è membro, che si è lasciata modificare dal suo passaggio diventa uno spazio che la persona sente proprio e che produce senso di appartenenza, verso il quale si avrà probabilmente maggiore cura e nel quale non ci si sentirà stranieri. In definitiva l'educazione alla legalità come l'abbiamo intesa: educazione all'autonomia (darsi norme da sé) e al potere (controllare se stessi e co-costruire l'ambiente vissuto) permette di dar luogo ad uno spazio educativo non etnocentrico: una scuola che include perché è fatta da chi la abita.

---

## Note

[1] Il paradigma pedagogico al quale mi oppongo non è di certo quello esclusivamente adottato da chi seriamente si è occupato di educazione alla legalità e ai diritti umani; esso ricalca in modo assai semplificato il senso comune, un'opinione diffusa ma poco avvertita; mi servo di questa schematizzazione per far risaltare le contraddizioni di un discorso che sembra mosso da ottime intenzioni, ma non ne calcola a sufficienza le implicazioni.

[2] Pierre Bourdieu, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, Guaraldi, 2006; cfr. anche Idem, *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Napoli, Guida Editori, 1988.

[3] Gayatri Chakravorty Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, in Cary Nelson, Lawrence Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, 1988.

[4] Amartya Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia?*, Mondadori, Milano 2001; si veda anche il report dell'UNDP a cui Sen ha partecipato: *Human Development Report 2000*, in particolare il cap. I, *Human Rights and Human Development*, pp. 19-26; il report è scaricabile da internet all'indirizzo: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2000\\_EN.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2000_EN.pdf).

[5] Martha C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006; Eadem, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino, 2001; Eadem, *Capacità personale e democrazia sociale*, Reggio Emilia, Diabasis, 2005.

[6] Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002; Idem, *Educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1977; Idem, *La pedagogia dell'autonomia*, Torino, EGA Editore, 2004.

[7] Gruppo di lavoro 'Progetto Chance' (a cura di), *Progetto Chance. Percorso progettuale e pratiche educative per la promozione della cittadinanza giovanile*, Napoli, Onlus Maestri di Strada, 2003; Clelia Bartoli, Cesare Moreno, *La rappresentazione che trasforma. Riflessioni, discussioni e racconti sul progetto Chance*, in «Kykeion. Semestrale di idee in discussione», 1 (2000);

Idem, *Volontà violate*. Intervista a un maestro di strada, in «Kykéion. Semestrale di idee in discussione», 10, 2 (2003).

[8] Educare ad agire i propri diritti non significa in questo caso incitare le donne ad addossare tutte le colpe a padri e mariti, i loro uomini in queste vicende, per quanto possono fungere da guardiani del sistema patriarcale, sono generalmente anch'essi soggetti fragili, incapaci – in molti campi – di far valere i propri diritti.

[9] Cfr. Pierre Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 1983, pp. 399-454.

[10] John Elster, *Uva acerba. Versioni non ortodosse della razionalità*, Milano, Feltrinelli, 1989; Clelia Bartoli, *La teoria della subalternità e il caso dei dalit in India*, Cosenza, Rubettino, 2008.

[11] Gayatri Chakravorty Spivak, *Raddrizzare i torti*, in Susan Sontag, Tzvetan Todorov, Michael Ignatieff et alii, *Troppo Umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano, Mondadori, 2005, pp. 193-285.

[12] «Tutto quello che si può sostenere è che il lavoro riparatorio per i diritti umani debba essere supplementato da un'educazione che continui a destabilizzare l'assunto che quello di raddrizzare i torti secondo ragione sia, inevitabilmente, il destino manifesto di gruppi – suddiviso in maniera ineguale tra le classi presenti sia al Nord che al Sud – votati a riparali; e che, tra i gruppi beneficiari, i torti continueranno a proliferare ineluttabilmente e con immutabile regolarità», Gayatri Chakravorty Spivak, *Raddrizzare i torti*, cit., p. 204.

[13] Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996, p. 29.

[14] Ivi, p. 60.

[15] Ivi, p. 64.

[16] «Le regioni con le più evidenti difficoltà sono la Valle d'Aosta (29,5%), che mostra tra 2006 e 2007 uno scivolamento verso il basso della classifica, la Campania (28,8%), la Sicilia (26%) e la Puglia (23,9%)»: Servizio Statistico – Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica. Indicatori di Base. Anno scolastico 2006-07, maggio 2008*, [http://www.pubblica.istruzione.it/mpipubblicazioni/2008/allegati/dispersione\\_2007.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/mpipubblicazioni/2008/allegati/dispersione_2007.pdf)

[17] Coloro che vivono in quartieri caratterizzati da scarsa occupazione e diffusa illegalità nel meridione, i figli di famiglie immigrate povere, i ragazzi che crescono in zone economicamente ricche dove vi è un mercato del lavoro ad ingresso facile che richiede molta mano d'opera non qualificata.

[18] Moreno è un coordinatore di Chance: una scuola napoletana della seconda opportunità, cioè una sperimentazione scolastica pensata per accogliere coloro che sono defluiti dalla scuola ordinaria.

[19] Intervista a Cesare Moreno, *La pedana non c'è più*, in «Una Città», n. 153 (febbraio 2008).

[20] Pierre Bourdieu, *La riproduzione*, cit.

[21] Benedetto Vertecchi, *L'illetteratismo: democrazia a rischio*, in «Pedagogia sperimentale e ricerca didattica», anno I, n. 0 (2003), [www.pedagogiasperimentale.it](http://www.pedagogiasperimentale.it).

[22] Jean-Jacques Rousseau, *Il contratto sociale*, Libro I cap. 6.

[23] In proposito, è interessante ribadire l'argomento di Kelsen riguardo la necessità di svincolare i diritti politici dalla cittadinanza: il non riconoscimento del diritto di voto agli stranieri residenti in un certo paese rappresenta un difetto delle attuali democrazie che andrebbe corretto, poiché si impone allo straniero l'obbligo di obbedire alle leggi senza però permettergli di partecipare alla loro creazione eleggendo propri delegati, cfr. Hans Kelsen, *La democrazia*, Bologna, Il Mulino, 1995, pp 60-62.