

Daniela De Leo*

Abitare lo spazio urbano. Una progettazione didattica

Peer-reviewed article. Received: August 16, 2023. Accepted: December, 20, 2023.

Abstract. At the foundation of a study of cities lies a dialectic to be addressed and investigated in an interdisciplinary manner, between physical spaces and places of interactions with radical experiences of the human. In this essay, the intention is to highlight the foundational value of philosophy necessary to set up a thorough phenomenology of existential categories that constitute urban space. The operational proposal is that of a syllabus to serve as a starting point for educational planning, aiming to guide the student in reclaiming the times and spaces of living.

Alla base di uno studio delle città c'è una dialettica, da affrontare e da indagare in modo interdisciplinare, tra spazi fisici e luoghi di interazioni di esperienze radicali dell'umano. Nel presente saggio si intende mettere in luce la valenza fondativa della filosofia necessaria per impostare una accurata fenomenologia delle categorie esistenziali che costituiscono lo spazio urbano. La proposta operativa è quella di un syllabus dal quale partire per una progettazione didattica al fine di portare lo studente a riappropriarsi dei tempi e degli spazi del vivere.

Key-words: *Phenomenology, Citizenship, Teaching, Syllabus, Skills*

Parole chiave: *fenomenologia, cittadinanza, insegnamento, Syllabus, competenze*

1. Contesto

La città come spazio caratterizzato da una collezione di elementi fisici, elementi di natura sociale, economica e culturale, tutti strettamente interrelati è oggetto di studio di diverse discipline: dall'architettura alla geografia, dalla sociologia all'antropologia, dall'economia al diritto. Queste e altre discipline interessate non possono non imbattersi nell'esigenza di indagare le profonde implicazioni etiche ed educative del vivere lo spazio urbano e, attraverso esse, definire le linee di una possibile filosofia della cittadinanza.

Infatti, la stessa definizione dello spazio urbano sfugge ad una lineare concettualizzazione, in quanto: «pianificare la città significa a un tempo pensare la pluralità stessa del reale e rendere effettivo questo pensiero del plurale; significa sapere e poter articolare»¹: articolare quei fenomeni politici, sociali ed economici che strutturano la complessa società metropolitana, nelle svariate forme del vivere urbano che hanno come sfondo la città nella sua complessità, dalle dinamiche culturali alle dimensioni strutturali fino alle condizioni d'interazione fra individui e spazio.

Uno studio interdisciplinare di questo spazio urbano metterebbe a fuoco, quello che Henri Lefebvre aveva annotato: la dialettica tripartita dello spazio percepito, concepito e vissuto². Lo spazio percepito è quello socialmente prodotto ed empiricamente verificabile, ovvero legato ai processi fisici e sociali; lo spazio concepito riguarda tutte le rappresentazioni mentali con le quali interpretiamo il mondo; lo spazio vissuto è il risultato dell'incontro tra spazio percepito e concepito³. Si tratta di una concezione della città molto differente da quella tradizionale, secondo cui lo spazio urbano è una sorta di contenitore vuoto e neutrale, a favore di uno spazio vivente e attivo. Su questa

* Prof. associata, Unisalento.

¹ M. De Certau, *L'invenzione del quotidiano*, ed. Lavoro, Roma, 2012, p.146

² H. Lefebvre, *Il diritto alla città*, Ombre corte, Roma 2014.

³ Cfr. C. Fonio, *La videosorveglianza, uno sguardo senza volto*, Franco Angeli, Milano, 2007, p.76.

impostazione intendiamo edificare il nostro lavoro, presentando il tema attraverso una proposta di syllabo per una didattica della filosofia, indirizzato agli studenti delle Scuole secondarie superiori, nella convinzione che la lettura ermeneutica di queste tre dimensioni dello spazio, *percepito-conosciuto-vissuto*, possa portare a formulare le domande di senso su come gli esseri umani interagiscono *in* e *con* le strutture del sistema urbano, creando valori simbolici e rappresentativi dello spazio e di se stessi.

2. Il ginepraio delle competenze

Per procedere con rigore metodologico, avendo come intento la costruzione di un syllabo, occorre delimitare, anche se in estrema sintesi, il contesto teoretico di riferimento della finalità di un intervento didattico, quello dell'acquisizione delle competenze.

Il lavoro di analisi sul termine competenza si presenta aggrovigliato, sia perché appena si tenta di fornire una definizione, esso schiude una costellazione di significati, e anche per il fatto che in questo ultimo decennio si sta assistendo ad una ascesa dell'uso delle competenze nella didattica e, quindi, la declinazione applicativa risulta eccessivamente vincolata a *Indicazioni e Orientamenti* ministeriali. Se si accede all'*Inter Active Terminology for Europe*, banca dati terminologica interistituzionale dell'Unione Europea, si possono trovare ben 500 diverse definizioni di 'competenza'. Tra queste: camaleonte concettuale⁴, fenomeno ibrido⁵, nozione di confine⁶. Abbiamo scelto di citare, tra le altre, queste tre definizioni in quanto indicative della continua trasformazione del termine, e quindi della difficoltà di fornire in modo preciso una determinazione, essendo il concetto oltre il dominio delle conoscenze e un incrocio tra capacità e abilità. Occorre, a questo punto, reperire un criterio oggettivo di riferimento per districarsi nel marasma delle definizioni. Per non perderci nei meandri delle varie interpretazioni critico-teoriche delle competenze, possiamo partire da una definizione interessante apparsa nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* e ripresa dalle *Indicazioni nazionali* (per i Licei) del 2010: la competenza è la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale». Viene messa in evidenza la stretta relazione interconnessa tra conoscenza, abilità e capacità da acquisire per sviluppare nel discente la 'competenza di', e nel momento in cui si finalizza 'in situazione', la stessa si declina in 'competenza d'essere.

Su questa definizione, anche se la discussione delle competenze in didattica della filosofia è una questione ancora aperta, orientiamo la nostra riflessione.

Se si prova a mettere in relazione le competenze individuate dall'Italia con quelle europee, non si riscontrano sovrapposizioni coincidenti. Un'altra annotazione, non secondaria: se da un lato l'Europa annovera otto competenze come 'competenze chiave' nel nostro *Regolamento* le competenze a cui si fa riferimento sono competenze chiave di 'cittadinanza. Ma questo tipo di aggettivazione cosa vuol dire? Che le competenze individuate contribuiscono a formare in maniera adeguata il cittadino del futuro? E quindi sono competenze trasversali? O che invece stiamo parlando di competenze disciplinari, visto che da qualche tempo è stata inserita, tra le altre discipline scolastiche, anche una materia che si occupa di Educazione alla Cittadinanza?

⁴ G. Le Boterf, *Construire les compétences*, Éditions d'Organisation, Paris, 2000.

⁵ G. Ceppolaro (a cura di), *Competenze e formazione: organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini Associati, Milano, 2000

⁶ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Ma a rendere ancora più complesso e illeggibile il contesto delle competenze, nel DM 139, 22 agosto 2007 vengono aggiunte, agli Assi culturali, le Competenze chiave di cittadinanza.

- Assi culturali:

- Asse dei linguaggi
- Asse scientifico tecnologico
- Asse matematico
- Asse storico-sociale

- Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria competenze chiave di cittadinanza:

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare o comprendere messaggi di genere diverso** (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Dunque, in una programmazione didattica questo *surplus* mette in difficoltà il docente che non ha più alcuna direzione di senso nel selezionare le competenze.

Ma la strada si fa sempre più in salita quando nel 2010, prima della pubblicazione delle *Indicazioni*, viene divulgato *Il profilo culturale, educativo e professionale dello studente dei Licei* (DPR del marzo 2010), in cui non si ritrova più la suddivisione in Assi culturali, ma viene aggiunta la divisione in Aree (Linguistica e comunicativa, Storico-umanistica, Scientifica-matematica e tecnologica, Logica-argomentativa, Metodologica). Non è un mero cambio terminologico da Assi ad Aree, ma è sostanziale, in quanto non c'è alcuna corrispondenza tra i contenuti riportati nei primi Assi culturali e quelli nelle Aree disciplinari. In aggiunta, per ogni Area, si inscrivono altre competenze che non sono esclusivamente disciplinari, ma trasversali.

Questo comporta che un docente, nel momento in cui progetta, deve tener conto non solo delle competenze della disciplina, ma anche di quelle trasversali e, trovandosi davanti a questa proliferazione di competenze, deve scegliere la strada da seguire: fare il burocrate

e riempire schede, incastrare caselle, ma senza alcuna utilità per la sua *mission* formativa, oppure dedicarsi alla sua professione educativa e ignorare completamente le direttive ministeriali ed europee?

Forse c'è una terza strada da imboccare: quella delle competenze tratteggiata negli anni Novanta, che si è andata insabbiando a causa delle derive economicistiche e burocratiche.

Questa via suggerisce di entrare nella logica delle competenze e concettualizzarne la natura come:

- a. competenze d'essere, per recuperare la centralità dello studente, perché non solo 'sappia' ma 'sia', *agere sequitur esse*;
- b. competenze qualitative, per raggiungere una istruzione migliore, e non meramente efficientista;
- c. competenze di conoscenze, per salvaguardare il sapere e non subordinarlo al fare.

Per entrare in questa logica occorre partire dalle competenze disciplinari, non arrovellarsi nella disamina dei regolamenti e delle indicazioni, né tanto meno rimanere assorbiti dalla burocratizzazione. Occorre, quindi, considerare le competenze non sommate a conoscenze, ma interrelate ad esse.

Ecco perché, per rintracciare il valore fondativo della competenza, occorre iniziare dalle conoscenze disciplinari. Aspetto questo che anche le *Indicazioni Nazionali* del 2010 ampiamente consigliano. Ovviamente partire dalle competenze disciplinari non significherà eliminare ogni riferimento alle competenze trasversali, ma, mettendo in primo piano le competenze disciplinari e lavorando *in e tramite* esse, si potranno declinare quelle trasversali.

Ad esempio, se si intende rendere lo studente competente nella logica, occorre lavorare all'interno dei testi filosofici per acquisire le conoscenze della logica, non proporre allo studente dei testi giornalistici, o di altro genere, contenenti dei sillogismi o delle fallacie logiche. Conoscere la logica tramite il pensiero dei filosofi, vuol significare lavorare, ad esempio sui testi di Aristotele, Bacone, Nicole e Arnauld di Port-Royal, Frege, Russell, Wittgenstein. Lo studente, attraverso le conoscenze acquisite dalla lettura e dallo studio dei testi di questi filosofi studierà, analizzerà e differenzierà i modelli logici, acquisendo l'uso delle strutture logiche. E in queste strutture di significato, anche le relative competenze dell'educazione alla cittadinanza non sono da considerare trasversali e poi disciplinari, ma viceversa. Il cammino progettuale tracciato indica la direzione che va dall'individuare competenze disciplinari, partendo dai contenuti, all'articularle come competenze trasversali e non viceversa.

Non possiamo selezionare le competenze disciplinari a partire da quelle che ci sembrano utili a livello trasversale. Questo rischia di essere uno *hysteron proteron* o comunque un circolo vizioso [...] Il circolo virtuoso dovrebbe essere: vediamo quali competenze specifiche ha e attiva la [determinata disciplina] e quindi poi consideriamo il loro molteplice e variegato contributo alle altre discipline e alle competenze trasversali. Non è ciò che è utile che può dirci il proprio della [disciplina]. È il proprio della [disciplina] che ci mostrerà la sua utilità⁷.

Perciò occorre fare molta attenzione nell'individuare, durante la progettazione didattica, le competenze specifiche insite nelle conoscenze della disciplina.

Il MIUR, in tal senso, ha prodotto per le discipline gli *Orientamenti per l'apprendimento nella società della conoscenza* e gli estensori di tali documenti hanno avanzato la *Proposta di sillabo*⁸.

⁷ A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma, p. 127.

⁸ Il sillabo è un aspetto/parte del curriculum e della sua progettazione finalizzato a individuare e a mettere in sequenza gli obiettivi di apprendimento in relazione alle conoscenze, alle abilità e alle competenze. Il termine deriva dal latino *syllabus*, 'sommario, catalogo, indice'. L'*Oxford English Dictionary* individua l'apparizione, e quindi il primo significato del termine, nel 1656, nel senso di indice e/o elenco di contenuti. Dalla fine

Nonostante il sillabo parta dal dominio delle conoscenze e sviluppi una chiara connessione tra conoscenze e competenze, nella stesura dello stesso si individuano spesso delle competenze che non sempre sono specifiche della disciplina considerata nella programmazione. Si tratta di competenze che sono acquisibili anche attraverso altre discipline. Inoltre, gli *Orientamenti* optano per un sillabo *skill centered* come rovesciamento di prospettiva rispetto ad una programmazione classica. Ed è proprio in questo che risiede il problema decisivo degli *Orientamenti* e della didattica in generale.

Al giorno d'oggi, sembra di essere chiamati a dover compiere una scelta tra conoscenze e competenze. In realtà, non è possibile ragionare in termini di *aut aut* poiché il fine della scuola non è quello di riempire gli studenti di contenuti e nozioni, né tanto meno quello di certificare competenze e garantire l'interoperabilità della loro validazione e la loro riconoscibilità tra contesti diversi.

Inoltre, il 'sapere competente' è da intendere come un sapere che nasce dalla condivisione e che non è separabile del rapporto che ciascuno ha con se stesso, con gli altri, con la storia e con il contesto in cui vive.

3. Un sillabo per la competenza di cittadinanza

Tra le varie discipline quella di Educazione alla cittadinanza è quella che nel dibattito attuale sulle competenze presenta una maggiore difficoltà ad essere inquadrata. Sia per il fatto che le competenze associate ai contenuti della disciplina sono state annoverate tra quelle trasversali, sia per un'ulteriore anomalia relativa all'attribuzione dell'insegnamento: questa è materia che può essere insegnata sia dal docente di diritto, che da quello di filosofia.

In questo nostro lavoro intendiamo dimostrare:

a. l'impostazione che l'insegnante di filosofia potrebbe dare a questa disciplina, ha una sua peculiarità, in quanto potrebbe mettere in armoniosa connessione le competenze squisitamente filosofiche con quelle di cittadinanza;

b. le competenze di cittadinanza, trattate come disciplinari, possono percorrere il *circolo virtuoso* e divenire trasversali.

Con l'intento educativo di portare il discente a interrogare lo spazio cittadino e a riflettere sul senso da lui dato a tale spazio come percepito-conosciuto e vissuto, di seguito lo schema del sillabo, inteso in maniera minimale come uno schema che permette di visualizzare, in modo immediato e semplificato, una proposta che consenta di individuare e mettere in sequenza gli specifici obiettivi di apprendimento in relazione alle conoscenze e alle competenze.

dell'Ottocento, nei *college* inglesi e statunitensi, è usato per indicare l'articolazione dei contenuti di un corso. In generale, è la stessa struttura educativa che fornisce ai docenti uno schema di sillabo a partire dal quale strutturare il proprio corso. L'idea di fondo anglo-americana è che un sillabo sia un contratto fiduciario tra docente e allievi, quindi anche un documento ufficiale e, infine, uno strumento didattico. In Europa, e poi in Italia, il significato si è molto ristretto.

Competenze Filosofiche	Contenuti/Conoscenze	Competenza	Abilità
Logiche (saper motivare un ragionamento); Dialogiche (saper interagire con terzi); Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi); Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi.	Aristotele <i>etica Nicomachea</i> <i>Politica</i> Hannah Arendt <i>La vita della mente</i>	Capacità Critica Cittadinanza Attiva e Responsabile	Analizzare- spiegare e comprendere i termini: promessa, apparenza, pluralità, perdono.

La metodologia adottata è quella della fenomenologia: dall'*epochè*, quale sospensione dell'addestramento civico', avente come unico obiettivo la trasposizione, da parte dell'insegnante, e l'acquisizione, da parte del discente, di dati e nozioni, (sebbene non si intenda in alcun modo svalutare il valore formativo che innegabilmente spetta alle conoscenze e al trasferimento erudito di informazioni e nozioni), al procedere ad un'accurata descrizione comparativa della Costituzione con altre normative, o ordinamenti normativi, a sua volta permettendo un'indagine accurata sul *chi* e *che cosa* costituisce la cittadinanza.

La questione teoretica si sposta da *che cosa sia* la cittadinanza a *chi è* e *quale azione* determina la cittadinanza.

Questa valenza indagativa costituisce, senza dubbio, quel valore aggiunto, quel *quid* in più che il docente di filosofia può offrire ai suoi allievi nell'insegnamento della materia.

Per rendere competente lo studente, occorre renderlo *conoscitore di*. Per rendere abile lo studente, dovremo renderlo partecipe di un *saper fare*, capace di un *saper fare*. È questo l'atteggiamento, la *postura* che occorre far assumere al discente.

La competenza diviene quindi una combinazione, sì di conoscenze e di abilità, ma anche di postura, di disposizione, quell'husserliano *avere intenzione di*, quel tendere verso. L'atteggiamento è caratteristico della competenza e fa sì che la competenza di cui stiamo parlando, per la quale stiamo lavorando nell'ambito dell'insegnamento della relazione educativa, non sia più la competenza *del fare*, ma una *competenza d'essere*.

L'atteggiamento descrive la disposizione: è la mentalità non soltanto ad agire, ma anche a *reagire*. Bisogna preparare gli studenti a reagire, reagire ad altre idee, vedere da altre prospettive e analizzare un argomento non trincerandosi dietro l'apprendimento e la sterile acquisizione di nozioni, certamente utili, ma prive del necessario fondamento teoretico.

Quindi la competenza a cui ci si riferisce è quella per cui è possibile rendere competente il discente in quanto conoscitore, abile e, soprattutto, dotato di una disposizione positiva, perché attiva e rispondente, di un certo atteggiamento teso all'indagine e alla comprensione.

Se, da un lato quindi, assistiamo abitualmente alla progettazione da parte dei docenti di *Pon*, *Ptof*, o comunque anche gli studenti in un compito di realtà potrebbero organizzare una tabella, uno schema che individui le competenze in materia di cittadinanza incasellando i concetti al posto giusto, dall'altro sarebbe interessante e, forse opportuno, mettere in crisi il concetto di cittadinanza, proponendo all'allievo un lavoro critico e consapevole anche sulla *normativa* che ha istituito l'insegnamento considerato e la sua assegnazione anche al docente di filosofia.

Il lavoro didattico da proporre deve, dunque, essere orientato primariamente ad un'*ermeneutica diplomatica*, che istituisca per esempio un fruttuoso confronto tra la nostra Costituzione ed altri ordinamenti; secondariamente, ma non per importanza, un'*ermeneutica interpretativa*, capace di interpretare la Costituzione normativa in riferimento allo spazio che stiamo normando.

L'ermeneutica è una competenza prettamente filosofica. Apriamo una parentesi esplicativa, nel 2017 con l'intento di contribuire a definire un rinnovato contesto metodologico utile alla pratica dell'insegnamento e apprendimento della filosofia il Ministero pubblica gli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia*.

Vengono così indicate le competenze filosofiche:

1. Logiche (saper motivare un ragionamento);
2. Dialogiche (saper interagire con terzi);
3. Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi);
4. Espositive;
5. Argomentative;
6. Classificative;
7. Documentali;
8. Storiche;
9. Storiografiche;
10. Didascaliche;
11. Saper condurre un'attività di ricerca filologica;
12. Comprendere scenari complessi;
13. Saper identificare problemi e argomenti pertinenti;
14. Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi.

Ma dieci su quattordici di suddette competenze sono generiche e non specifiche della disciplina filosofica: in ogni disciplina è necessario esporre, argomentare, classificare, documentare, comprendere scenari complessi, identificare problemi pertinenti; in tutte le discipline umanistiche è necessario saper storicizzare, raccontare, fare ricerca filologica e interculturale. Solo quattro di quelle indicate nell'elenco risultano essere competenze prettamente caratterizzanti la disciplina filosofica: quelle logiche, dialogiche, ermeneutiche e saper riconoscere e sfruttare elementi critici. Cioè sono competenze che trovano il fondamento d'essere negli stessi testi filosofici e attraverso questi possono essere sviluppate.

Riprendendo il discorso, quindi con l'azione ermeneutica condotta sui testi legislativi le conoscenze portate al vaglio dell'interrogazione con l'azione ermeneutica svilupperebbero la specifica competenza di quella che possiamo definire *creatività critica*. Ma che cosa intendiamo per *creatività critica*?

Dobbiamo fare in modo che il discente possa innanzitutto interrogarsi, farsi delle domande, porsi nella posizione di chi giunge in ultimo a determinare consapevolmente la conoscenza di chi sia il cittadino. Il significato del dirsi cittadini di uno Stato, del mondo, la categoria della cittadinanza deve permanere al centro dell'indagine e contemporaneamente fungere da cornice, da *frame* entro il quale muoversi indagando.

Lo spazio urbano, i luoghi urbani sono percepiti, conosciuti e vissuti in modo particolare dagli studenti. Non dimentichiamo, infatti, che parliamo con studenti che sono primariamente dei cittadini; non tralasciamo di calare questa visione dello studente nella concretezza dello spazio della cittadinanza.

La cittadinanza, infatti, è ben lungi dall'essere qualcosa di astratto, è un *setting* costituente. Essa si costituisce nelle relazioni, sono quindi le categorie esistenziali quelle che devono essere individuate per poter descrivere lo spazio urbano.

L'allievo, così equipaggiato, è in grado di acquisire concretamente l'abilità della partecipazione attiva. Lavorare contenutisticamente sui termini *attività* e *responsabilità*,

fornirà allo studente competenze d'essere, di partecipazione attiva e di atteggiamento responsabile.

In uno degli aforismi di Nietzsche si legge: «Vivere, vedere, ascoltare, sospettare, sperare e costantemente sognare cose straordinarie». Questo restituisce l'immagine di ciò che si intende per *creatività critica*.

Vedere in modo straordinario ciò che è ordinario vuol dire permettere l'intuizione del genio, fornire quel substrato educativo perché il genio fiorisca nello studente.

In tal senso, il docente desista dall'anticipare il momento pedagogico generale, formativo, di *training*, rispetto a quello della definizione degli orizzonti educativi e dei contenuti dell'agire educativo da essi sollecitati.

Un esempio concreto per esplicitare queste tesi argomentative: capita spesso ai docenti di accompagnare i propri allievi in viaggi di istruzione le cui mete, più o meno lontane dai luoghi urbani vissuti quotidianamente, sono le sedi istituzionali del Parlamento, Camera e Senato. Tutto questo è indubbiamente formativo.

Ma attenzione, non li si accompagni in Parlamento, o nelle sale rappresentative municipali, per 'scaldare i banchi'. Potranno sì posizionarsi, sedersi sugli scanni di questi parlamenti, potranno anche vestire per un giorno i panni degli amministratori politici indossando giacca e cravatta, ma se non hanno compiuto un adeguato percorso formativo come potranno determinare le strutture di significato della cittadinanza, se non si prospetta loro un'indagine attenta attorno al significato dello *spazio cittadino*, si cede il passo ad un *adultocentrismo* insensato e si cade altresì nella pura formalità – meglio, nelle pure formalità – perdendo di vista ciò che è sostanziale.

Cosa mancherebbe allora all'insegnamento di cittadinanza e costituzione perché questo possa dirsi veramente completo?

Mancherebbe innanzitutto il far interrogare il discente sul problema della rappresentanza.

Al discente che siede in quelli scanni e non ha definito con strutture, con categorie, cosa significhi l'agire politicamente inteso, che cosa voglia dire essere in quel luogo e rappresentare qualcuno, cosa significhi fare una promessa, mancherebbero le basi di un'indagine, prettamente filosofica, capace innanzitutto di rendere note ed evidenti categorie esistenziali di capitale importanza.

Chiarito questo, è certamente più facile comprendere perché l'insegnamento di cittadinanza e costituzione non possa prescindere dall'insegnamento filosofico.

Allora, cosa si propone?

Vari possono essere i poli di orientamento per una proposta educativa che fungano da fondamento per una azione pedagogica.

Consideriamo alcuni riferimenti filosofici, tra i tanti possibili, da cui prendere le mosse: dal pensiero antico del filosofo Aristotele, intercettando l'eco della fenomenologia heideggeriana, giungiamo alle parole della filosofa Hannah Arendt.

Non prescindendo, nell'ambito di una formazione coerente e completa, dalla lettura in prima persona, da parte dello studente, dei testi dei pensatori – importante risulta, infatti, il dialogo, e dunque lo sviluppo conseguente della competenza dialogica annessa a questa attività, tra il ragazzo e l'/gli autore/i – si auspica che, da un primo confronto con Aristotele, possa emergere, come orizzonte di senso, lo spazio della cittadinanza inteso quale spazio esistenziale; e, dal secondo dialogo con la Arendt, e prima con il suo maestro Heidegger, si possa comprendere che cosa voglia dire *abitare* uno spazio urbano, che in quanto vissuto *con* e *tra* gli altri risulta un luogo esistenziale pregno di significati, indagabile mediante le categorie dell'*apparenza* e della *pluralità*.

Riprendendo i testi di Aristotele, si porterà ad analizzare come il filosofo recuperi all'attenzione della ricerca lo specifico della prassi umana. Il valore dell'uomo non si esaurisce nell'essere totalmente dipendente dalla divinità; egli diviene consapevole autore del proprio destino e, con questo, egli assume un compito che, non potendo in alcun modo

essere demandato ad altri e ad entità altre, finisce per essergli naturalmente caratterizzante: l'interrogarsi.

E questo interrogarsi, nell'*Etica nicomachea*, costituisce la filosofia delle cose specificatamente umane, compito mediante il quale Aristotele, avendo separato la riflessione teoretica da quella pratica e, nell'ambito di quella pratica, avendo proceduto ad una distinzione tra etica e politica, determina lo spazio dell'azione, conferendole, con questo, dignità indiscussa.

Tramite la lettura dei testi di Aristotele, è utile riflettere sul senso di questo agire e sul contenuto dell'azione umana.

Come per un suonatore di flauto, per uno scrittore, per un artigiano e in genere per le cose in cui vi è un'opera ed un'azione nell'opera che ad avviso unanime risiedono il bene e la perfezione, similmente nell'azione umana devo ritrovare quello che è il bene supremo⁹.

Avendo individuato e avendo dato un valore esistenziale all'azione, questo stesso valore costituisce la dignità di quest'ultima. Potremo portare il nostro studente a riflettere su cosa intenda Aristotele con l'espressione *uomo virtuoso*.

Nello spaccato offerto dallo Stagirita nella *Politica*, sembrerebbe che esista una differenza tra l'identità esistenziale dell'*uomo virtuoso* (dimensione del privato) e quella dell'*uomo cittadino* (dimensione del pubblico, del sociale). Il Filosofo fa questa differenza: se la virtù del bravo cittadino è in relazione alla natura della costituzione che regola la *polis*, allora è chiaro che non potrà esistere un'unica virtù del bravo cittadino, ma tante virtù quante sono le costituzioni possibili. Ciò detto, sembrerebbe che l'uomo virtuoso è colui che persegue un'unica virtù. L'uomo cittadino, invece, è colui che persegue tante virtù quante sono le costituzioni.

Molteplici sono le vie interpretative che possono aiutare a comprendere i termini della relazione tra *uomo virtuoso* e *uomo cittadino*.

Una tra le possibili consisterebbe nel risolvere la dialettica così impostata a favore della figura del cittadino. La figura dell'uomo virtuoso e quella dell'uomo cittadino vengono infatti congiunte nel vivere sociale, o meglio, nella cittadinanza in quanto compiutezza della vita buona, saggia e virtuosa.

A questo punto l'orizzonte di senso raggiunto, apparentemente definitivo, la concordia tra l'uomo virtuoso e l'uomo sociale, diventa di nuovo un altro orizzonte di senso da cui partire, come un nuovo contenitore da aprire: ecco che si affacciano, tra i tanti, i temi della giustizia e della *migliore politeia*.

Lo spazio della cittadinanza che pian piano il ragazzo inizia, in questo modo, a conoscere e ad indagare, perché posto in dialogo diretto con il filosofo, diventa non soltanto la dimensione dell'agire, del *suo* proprio agire e muoversi, ma anche dimensione etica.

Leggiamo nel libro III della *Politica*:

La virtù dell'uomo e quella del cittadino nello stato migliore sono di necessità la stessa. Di conseguenza l'educazione, le abitudini che rendono un uomo buono sono più o meno le stesse che lo rendono adatto allo stato e, quindi, al mondo¹⁰.

A partire da questo passo, il filosofo lascia intendere come non ci sia alcuna distinzione tra l'essere cittadino e l'essere uomo. La felicità risente necessariamente di entrambe le dimensioni: quella etica e quella dell'agire sociale. Quindi la vita etica procede di pari passo con la vita politica.

⁹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, con traduzione e commento di M. Zanatta, BUR Rizzoli, Milano, 1998, I 1097, b 25-32.

¹⁰ Id., *Politica*, con traduzione e commento di R. Laurenti, Ed. Laterza, Bari, 2000, III 1288 a 39 ss.

È infatti nell'*inter-agire* che si determina lo spazio della cittadinanza in quanto spazio prettamente esistenziale. A tal proposito, nel libro IX dell'*Etica Nicomachea*, il filosofo prosegue ammettendo come assurdo il fare di chi è beato in solitario. L'essere virtuoso è fondamentalmente un *essere con*, un essere con gli altri.

È senza dubbio assurdo anche il fare di chi è beato in solitario: nessuno infatti sceglierebbe di possedere tutti i beni per goderne da solo giacché l'uomo è un essere politico e naturalmente portato a vivere in società¹¹.

Se Aristotele ha idealmente aperto la visuale offrendo allo studente uno *spazio* inedito, etico e politico, nel quale rintracciare significati nuovi d'esistenza, Hannah Arendt permette di definire lo spazio vissuto in quanto naturale e concreto luogo dell'abitare umano.

Cosa significa abitare, e dunque vivere, uno spazio?

Lo spazio è una *extensio*, che lungi dall'individuare un mero intervallo tra posizioni di cose matematicamente e quantitativamente individuabili, pone se stesso quale dimensione della relazione tra i luoghi concreti dell'abitare umano. Lo spazio viene riconosciuto quale *spazio esistenziale*.

Anche in questo caso allo studente può essere offerto un repertorio variegato di immagini.

Pensiamo a quella del ponte, per esempio, che offre l'immagine concreta di *luogo urbano*, colto, pensato e vissuto in tutta la sua quotidiana concretezza: è la funzione assolta da quella particolare struttura ingegneristica, che la rende per l'appunto un *luogo d'esistenza*.

E l'abitare non va inteso quale momento successivo del costruire: l'uomo abita perché il prender posto nel mondo è il suo modo di esistere. Esso diviene *carattere basilare dell'essere*. Perciò non si risiede in un luogo, ma lo si abita.

Il medesimo discorso immaginiamo di trasporlo sul piano degli spazi in cui si esplica la partecipazione alla cittadinanza. Luoghi che appaiono forse meno tangibili, meno materiali e fisici rispetto ad un tempio, ad un ponte, ma ugualmente abitabili, se non di più.

A tal proposito risultano interessanti due concetti arendtiani: *apparenza* e *pluralità*.

Ne *La vita della mente* il concetto dell'*apparenza* non è presentato nell'accezione negativa di finzione, di falso, di svelamento, bensì se ne parla in termini di *di-svelamento*. Ogni qual volta se ne avverte l'esigenza la mia azione non fa altro che svelare, schiudere nuovi significati d'essere e questo disvelare è propriamente costitutivo dell'esistenza umana.

Il mondo in cui gli uomini nascono contiene molte cose naturali e artificiali, vive e morte, caduche ed eterne che hanno tutte in comune il fatto di apparire e sono quindi destinate a essere viste, udite, toccate, gustate, odorate, ad essere percepite da creature senzienti¹².

In questo senso, ogni cosa è primariamente una *cosa per*, per un soggetto; è sempre una *coscienza di qualcosa* e in relazione a questo qualcosa; è sempre a partire da una coscienza che si percepisce. La relazione che sottende l'apparenza, questo disvelarsi, è costitutiva dell'essere umano.

Riprendiamo l'esempio precedente: la rappresentazione di quel parlamentare, l'immagine che ne abbiamo mentre è seduto su quello scanno del Parlamento ci parla, dunque, suggerisce allo studente altro rispetto al mero visibile, schiude nuovi e ricchi orizzonti di indagine: quest'apparenza non è altro che il disvelamento per opera di

¹¹ Id., *Etica Nicomachea*, IX 1149, b 16-19.

¹² H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 99.

un'azione. E quindi si può dire il disvelamento dell'azione stessa che si pone come fine lo svelamento del *chi* compie l'azione medesima.

Se da una parte, quindi, abitare questo spazio di interazione dell'*essere con* diventa uno svelamento della mia azione, nella natura dell'esistenza, un'altra categoria interpretativa è quella della *pluralità* come caratteristica fondamentale di ogni essere vivente e, in modo particolare, dell'uomo. Leggiamo ancora da *La vita della mente*:

Nulla di ciò che è nella misura in cui appare esiste al singolare, tutto ciò che è fatto, per essere percepito da qualcuno. Non l'Uomo, ma uomini abitano questo pianeta. La pluralità è la legge della terra¹³.

L'*essere con* diventa disvelamento dell'azione che, a sua volta, diventa un *essere per* costituire questa pluralità dell'esistenza.

Ritorniamo di nuovo a quelli scanni del Parlamento: non è soltanto utile capire cos'è il Parlamento, quale norme contiene la Costituzione, cercare ed individuare una definizione della crisi che stiamo vivendo. Piuttosto è di fondamentale importanza dotare lo studente degli strumenti necessari atti alla comprensione, all'interpretazione. Ecco che si pone come indispensabile comprendere il senso del prender parola, il significato del rappresentare, del compiere un'azione, del fare una promessa: perché questa apparenza, questo disvelamento abbia i caratteri della promessa e, perché no, anche del *per-dono*, secondo l'etimologia usata da Ricoeur, cioè della gratuità dell'azione stessa finalizzata a quel bene supremo, quella felicità compiuta di aristotelica memoria.

In conclusione, è importante porre lo *studente-cittadino* nel centro di uno spazio che egli in prima persona possa cogliere come dimensione narrativa. Spazio che egli, usando sempre l'interpretazione ricoeriana, indagando, possa conoscere e, nel quale e a partire dal quale, possa *riconoscersi*, e riconoscere la sua narrazione della cittadinanza.

In sintesi, riprendendo quanto detto e avendo sempre ben chiaro l'orizzonte filosofico da cui muoviamo, attenzioniamo, quindi, e determiniamo lo spazio etico e dell'agire pubblico a partire dalla prospettiva della *vita buona*, della vita compiuta offerta e suggerita da Aristotele; a partire dall'aspirazione ad una vita buona *con e per gli altri*, dal concetto della stima di sé, dall'essere persona che si rivela nell'atto del manifestarsi nella pluralità.

Compiuti questi primi e necessari passi, accompagniamo e seguiamo lo studente nel determinare il contesto entro il quale riflettere.

Quelli fin qui proposti sono degli espedienti formativi ed è giusto vengano accolti come possibili percorsi. Ai docenti spetta la libertà nella scelta dei tracciati formativi da intraprendere. Potrebbero essere altri e tanti gli esempi didatticamente utili ed efficaci, purché però essi risultino funzionali allo sviluppo delle categorie esistenziali dell'*agire*, *promessa*, *per-dono*, *accoglienza* e *intergenerazionalità*. Perché è fondamentale per una riflessione accurata sull'abitare la città riflettere sulla parola dialogica e trasformativa dell'agire, sull'etica della promessa, sull'etica del perdono, sulla dinamica del dono, dell'accoglienza, per costruire una visione intergenerazionale dello spazio urbano.

La città sarà così intesa nella sua ampia valenza costitutiva come *spazio pubblico di apparizione*, in cui gli uomini si rivelano reciprocamente attraverso la parola e l'azione, *luogo storico* in cui l'apparizione di ciascuno alla *vita buona* può concretizzarsi e *spazio politico* costruito dagli uomini nella loro tensione alla *vita compiuta*¹⁴.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Cfr. P. Raciti, *La cittadinanza e le sue strutture di significato*, FrancoAngeli, Milano, 2004.