

SERENA TOMASI

*Educazione interculturale e didattica del diritto nelle scuole: l'approccio degli argomenti coordinati\**

*Intercultural Education and Legal Teaching in Schools: The Coordinated Topics Approach*

**Abstract:** Questo studio propone l'integrazione dell'educazione interculturale e dell'argomentazione giuridica nei curricula scolastici, basandosi sulla teoria dell'argomentazione coordinata. Attraverso uno studio condotto in classi multiculturali, emerge che questo approccio favorisce pensiero critico, inclusione e rispetto reciproco. Gestire i disaccordi senza cercare necessariamente il consenso si rivela una strategia efficace per favorire la coesistenza in società pluralistiche e democratiche.

**Abstract:** This study explores the integration of intercultural education and legal argumentation into school curricula, proposing an approach based on coordinated argumentation. Through an empirical study conducted in multicultural classrooms, the method is shown to promote critical thinking, inclusion, and mutual respect. Managing disagreements without necessarily seeking consensus emerges as an effective strategy to foster coexistence in pluralistic and democratic societies.

**Keywords:** Educazione interculturale; argomentazione giuridica; multiculturalismo; pensiero critico; educazione civica.

**Keywords:** Intercultural Education; Legal Argumentation, Multiculturalism; Critical Thinking; Civic Education.

---

\* Il presente contributo costituisce una rielaborazione della relazione dal titolo *Retorica per la migrazione* presentata nell'ambito della tavola rotonda *Generazioni e migrazioni: ruolo e progetti delle istituzioni* organizzata dal CRID – Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità dell'Università di Modena e Reggio Emilia – Unimore, in occasione dell'VIII edizione del Festival della migrazione, venerdì 27 ottobre 2023, presso il Dip. di Giurisprudenza con il coordinamento del Prof. Thomas Casadei.

## 1. *Premessa*

Nella società contemporanea multiculturale il tema dell'integrazione si associa, spesso, alla rassicurante convinzione che, attraverso le pratiche linguistiche, sia possibile coesistere pacificamente in comunità contrassegnate dal pluralismo di valori e credenze: nel passaggio dall'esercizio naturale della parola al suo impiego tecnico è in gioco qualcosa di estremamente importante che riguarda la sfera pubblica delle relazioni sociali, e specificamente l'uguaglianza dei membri che presiede al funzionamento della democrazia stessa. Per questo, una ricostruzione attenta degli aspetti che caratterizzano l'attualità dell'esperienza migratoria non può prescindere dall'uso di un lessico diverso. Una prospettiva di interesse è, dunque, quella del linguaggio, ovvero di valutazione delle peculiarità delle parole e delle modalità con cui viene costruita la comunicazione sulle migrazioni.

Come scriveva il linguista Tullio De Mauro, «il linguaggio non vive solo di parole. In quanto vive di parole, vive anche della preliminare selezione delle cose che con esse si vogliono dire, della scelta dei destinatari che possano intenderle, dei rapporti che chi le usa voglia stabilire con questi e voglia che questi stabiliscano con le cose che si dicono e con chi le dice»<sup>1</sup>.

Sono tanti gli esempi del lessico giuridico nel contesto migratorio che rivelano la persistenza di una discrepanza tra la realtà, multiculturale, e la sua immediata accettazione: già l'uso dell'espressione "seconde generazioni"<sup>2</sup> è strettamente collegato ad un processo di categorizzazione che rivolge attenzione prevalente alle origini del giovane, rinnovando la distinzione tra i minorenni nati in Italia da genitori italiani ed i minorenni figli di immigrati nati in Italia o che qui sono giunti in età prescolare.

---

<sup>1</sup> T. DE MAURO, *Introduzione. Il linguaggio della Costituzione*, Torino, 2008, UTET, pp. VII-XXXII, spc. p. X.

<sup>2</sup> Th. CASADEI, L. PIERINI, B. ROSSI (a c. di), *Sconfinamenti. Confronti, analisi, ricerche sulle "seconde generazioni"*, Torino, 2023, Giappichelli.

Se è vero che il linguaggio non riproduce, ma trasforma la realtà perché lo interpreta<sup>3</sup>, fondamentale diviene un interrogativo propriamente “retorico”, che investe le misure atte a negoziare la distanza ricorrente tra gli individui, tra la realtà e le rappresentazioni della stessa, a proposito dei fenomeni migratori, atteso che «ci sono questioni ad alta densità problematica, che eccitano passioni e allontanano gli individui; come ci sono questioni poco problematiche, che servono a facilitare la conversazione quotidiana, spesso per allacciare contatti cortesi e amichevoli. Le prime dividono, le seconde uniscono»<sup>4</sup>.

Il presente scritto si concentra sulle misure pedagogiche e sui progetti di educazione interculturale, volti a favorire il superamento del monoculturalismo attraverso il riconoscimento dei valori appartenenti alle diverse culture ed un confronto finalizzato alla comprensione delle differenze.

L’assunto teorico di partenza è che il modello di risoluzione del conflitto di tipo giudiziale possa essere utilizzato in classe per favorire la promozione di valori e competenze inclusive<sup>5</sup>: se il processo è luogo di confronto e d’incontro riconosciuto tra persone e istanze diverse, ebbene promuovere l’argomentazione processuale come modello di formazione civica potrebbe offrire un contributo decisivo nei processi di interazione divisivi.

Il saggio esplora, quindi, le potenzialità dell'utilizzo del modello argomentativo di tipo processuale come approccio al pluralismo capace di orientarsi all’integrazione interculturale, in direzione della formazione di una cultura e sensibilità comuni. Lo scritto si articola nel modo seguente: nella prima parte verrà descritto il progetto di ricerca

---

<sup>3</sup> E. RAIMONDI, *La retorica d’oggi*, Bologna, 2002, Il Mulino, p. 16: «la natura del linguaggio è eminentemente retorica proprio perché non vive di verità assolute ma si assente di verità, essendo le immagini, le metafore, i modi e le forme di espressione, non lo specchio della realtà ma una sua trasformazione, trasfigurazione e, al limite, falsificazione».

<sup>4</sup> M. MEYER, *Principia rhetorica: Une théorie générale de l’argumentation principia rhetorica*, Paris, 2010, Fayard, p. 9.

<sup>5</sup> Per un approfondimento del modello di argomentazione giuridica sul piano educativo, ci permettiamo di rinviare alla trattazione monografica S. TOMASI, *Argomentazione, educazione, diritto. La retorica forense come strumento di formazione*, Bari, 2022, Cacucci. Per una discussione della prospettiva contenuta nel libro si può vedere la recensione di Th. CASADEI in «Democrazia e Diritti Sociali. Rivista telematica di Filosofia del Diritto», 2, 2022, pp. 177-179.

realizzato nell'anno 2015 con il coinvolgimento di 4 classi di una scuola secondaria di primo grado nella realtà scolastica trentina, ove fu realizzato un *case-study* per la formazione dei docenti e l'educazione degli studenti alla gestione del conflitto di derivazione multiculturale attraverso l'impiego delle tecniche dell'argomentazione giuridica; nella seconda parte, i risultati della ricerca empirica saranno utili per interrogarci sulla fondatezza dell'ipotesi iniziale.

Sebbene tali dati non siano generalizzabili perché circoscritti ad un contesto territoriale specifico, mostrano significativamente i vantaggi ed i limiti del modello di argomentazione forense per l'inclusione scolastica. Più in particolare, ci concentreremo sulla valutazione della esperienza educativa, facendo precedere le ragioni critiche a quelle favorevoli, alla ricerca della prospettiva più feconda di didattica argomentativa<sup>6</sup>, che dovrebbe dettare poi le linee di una trasformazione della didattica del diritto e educazione civica nel contesto reale di apprendimento.

Riteniamo che per promuovere una didattica di inclusione, la scuola abbia bisogno di disporre di strumenti e risorse che traducano i valori in pratiche didattiche: per questa ragione, nell'ultima parte del lavoro, facendo riferimento al più recente dibattito tra i teorici dell'argomentazione, sarà nostro interesse concettualizzare la pratica didattica argomentativa di tipo coordinato, mettendo a fuoco una modalità di approccio all'*argument* che non sia, necessariamente, come pratica competitiva o cooperativa, osservando che il riconoscimento nelle società di necessità sempre più pluralistiche non comporta, obbligatoriamente ed in via alternativa, l'educazione all'uso di tecniche per risolvere il disaccordo o per individuare un nuovo punto di accordo e cooperare in funzione di quello.

---

<sup>6</sup> La sinergia tra i modelli di buona argomentazione e le strategie pedagogiche nei contesti contemporanei del vivere comunitario è oggetto delle ricerche in *argumentation & education*, branca della teoria argomentativa che studia i fondamenti teorici dei modelli argomentativi per lo sviluppo di forme pratiche di esercizio nel sistema scolastico: v. N. MULLER MIRZA, A.N. PERRET-CLERMONT (eds.), *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, Amsterdam, 2009, Springer; B.B. SCHWARZ, M.M. BAKER (eds.), *Dialogue, Argumentation and Education*, Cambridge, 2016, Cambridge University Press.

## 2. *Argomentazione giuridica a scuola: la ricerca, i dati, i risultati*

Nelle restrizioni che sono imposte dalla circostanza, che sono quelle caratteristiche di un breve scritto, non potremmo che abbozzare per linee generali la ricerca empirica realizzata, orientandone la presentazione ai punti di forza e alle criticità che a noi paiono più evidenti<sup>7</sup>.

Nel 2015, l'Università di Trento, il Centro di Ricerca sulla Metodologia Giuridica (Cermeg), con il contributo di Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, iniziò a progettare un percorso didattico di integrazione socio-culturale nella realtà scolastica della Provincia Autonoma di Trento, proponendo la sperimentazione in alcune classi di un piano didattico basato sull'argomentazione processuale con l'intervento in aula di un esperto.

La specificità di questa proposta didattica consisteva nell'unire l'educazione argomentativa, di stampo giudiziale, al multiculturalismo<sup>8</sup>: avverso la frontiera multiculturale che postula l'incommensurabilità delle culture e la loro reciproca incomunicabilità, il modello argomentativo costituiva uno strumento, messo a disposizione della scuola, per addestrare gli studenti al confronto reciproco, all'espressione del proprio punto di vista e alla comprensione degli elementi di identità e differenza della relazione.

Il progetto è stato realizzato in quattro classi dell'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado, in un istituto selezionato in ambito provinciale per l'emergenza di problematiche educative derivanti da un elevato tasso scolastico di differenziazione etnica e di eterogeneità di lingua, religione e cultura.

Lo svolgimento delle attività è stato preceduto da un'indagine sulla composizione socio-culturale scolastica trentina, in collaborazione con gli enti locali, al fine di

---

<sup>7</sup> Presentiamo in questo capitolo gli esiti della ricerca pianificata e realizzata nell'ambito del Bando per Progetti di Ricerca Scientifica per giovani ricercatori, nell'anno 2015, con il contributo di Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto.

<sup>8</sup> Sull'educazione interculturale, v. A. PORTERA, *L'educazione interculturale alla cittadinanza*, Roma, 2010, Carocci; E. CICOGNANI, C. ALBANESI (a c. di), *La cittadinanza attiva a scuola. Strumenti per la promozione*, Roma, 2020, Carocci.

selezionare l'Istituto comprensivo e la scuola campione per l'applicazione del modello elaborato.

La mappatura confrontava i dati statistici trasmessi dagli IC relativi all'anno scolastico 2014/2015, attestanti la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole, con i dati dal Rapporto annuale per gli anni 2014 e 2015 sull'immigrazione elaborato dal Centro informativo per l'immigrazione – unità operativa del Dipartimento Salute e Politiche Sociali della Provincia Autonoma di Trento, con i dati emergenti dai report sul fenomeno migratorio nella Provincia Autonoma di Trento.

La scuola campione fu individuata per la maggiore incidenza del rapporto studente straniero/studente italiano: nelle classi terze dell'istituto selezionato più del 40% degli studenti risultava essere 'straniero', cioè ragazze e ragazzi nati da genitori stranieri nel paese di immigrazione.

Nell'ambito del progetto sono state realizzate due tipologie di attività: un corso di 20 ore di formazione al pensiero critico rivolto ai docenti della scuola e ai referenti intercultura, incentrato sul percorso logico-argomentativo di soluzione di casi contraddistinti dall'incidenza della componente multiculturale; un successivo percorso in aula, protratto settimanalmente per due mesi consecutivi, finalizzato ad avvicinare gli studenti al diritto e all'argomentazione giudiziale, presa in considerazione come modello per disciplinare e risolvere la divergenza di opinioni attraverso una reale interazione tra le parti ed un graduale passaggio dall'incomunicabilità finanche alla cooperazione.

Il laboratorio sperimentale in classe è stato caratterizzato da una varietà di esercizi e dalla simulazioni di casi giuridici: dopo aver ricostruito il concetto di diritto sulla base delle forme più elementari di conoscenza dell'esperienza giuridica, gli studenti hanno elaborato un regolamento per la discussione in aula, fondato su cinque regole tra loro condivise (regola della libertà di espressione; regola della responsabilità delle proprie opinioni; regola della rilevanza degli argomenti al tema in discussione; regola del linguaggio; regola del comportamento). L'enunciazione delle cinque regole è stata integrata dalla individuazione delle corrispondenti e ricorrenti forme di violazione,

richiamandosi alle principali fallacie enucleate dalla teoria dell'argomentazione (es. *ad hominem, tu quoque, ad verecundiam, ad baculum, esecutive*).

Il lavoro in classe è consistito anche in esercizi di *critical thinking*<sup>9</sup>, con il tutoraggio dei docenti, che avevano il compito di informare, spiegare, armonizzare le soluzioni parziali espresse dai singoli e favorire rapporti paritari di gruppo.

L'interazione sui temi sociali non è mai stata abbandonata alle spontanee dinamiche dialettiche, ma è sempre stata disciplinata attraverso le regole di procedura condivise tra gli studenti e sviluppata come discussione critica sino alla ricerca, caso per caso, di una risoluzione del conflitto, o meglio, sino alla definizione di una posizione di accordo anche nel caso di perdurante disaccordo sui valori.

L'attività laboratoriale è stata orientata a creare, mediante l'introduzione all'esperienza del diritto e alle tecniche argomentative, uno spazio specifico in classe destinato alla riflessione sul significato della diversità culturale, sulle esperienze pratiche di confronto etnico-culturale.

La verifica dell'apprendimento delle competenze argomentative e della capacità di affrontare criticamente dissidi interculturali è avvenuta sia durante il percorso didattico, con il controllo di compiti domestici, sia conclusivamente con la simulazione di un processo su un tema specifico (quello della legittimità dell'esposizione di un simbolo religioso in classe<sup>10</sup>), e con la somministrazione di un test di verifica mediante la costituzione di un parallelo gruppo di controllo (due classi terze).

---

<sup>9</sup> L. GROARKE, C.W. TINDALE, *Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking*, Oxford, 2013, Oxford University Press: questo testo presenta un approccio innovativo di tipo costruttivo al pensiero critico, che guida gli studenti a identificare, per ogni situazione discorsiva, in una varietà di contesti, la struttura essenziale delle buone argomentazioni, considerando i punti di vista opposti, utilizzando schemi argomentativi e tecniche retoriche. Sui principi del pensiero critico e sugli strumenti di ragionamenti: D. CANALE, R. CIUNI, A. FRIGERIO, G. TUZET, *Critical Thinking. Un'introduzione*, Milano, 2021, EGEA.

<sup>10</sup> Tra le riflessioni sulla cultura religiosa in aula e sulla possibilità di convivenza nella scuola multiculturale di pratiche, segni e simboli di religioni diverse, segnaliamo: M. COLOMBO, G. GIOVANNINI, P. LANDRI (a c. di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, 2006, Guerini Scientifica; G. PRETEROSI, *Le ragioni dei laici*, Bari, 2005, Laterza; C. OTTAVIANO, *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella società multiculturale*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 4, 2, 2009, pp. 1-23; B. SALVARANI, *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*, Bologna, 2006, EMI.

Dall'analisi dei risultati dei questionari è emerso che le due classi campione avevano dimostrato complessivamente conoscenze chiare e capacità di risolvere i problemi; in una delle due classi, tutti gli studenti avevano dimostrato di aver acquisito un'ottima capacità di comprensione e risoluzione dei quesiti di logica e ragionamento. Tale classe è risultata, però, quella soccombente nella simulazione di processo. Le classi costituenti il gruppo di controllo non avevano, invece, con sufficienza, dimostrato capacità di risoluzione degli esercizi di logica discorsiva.

I docenti della scuola coinvolti nel progetto nella qualità di tutor hanno evidenziato l'efficacia del percorso riferendo il cambiamento di attitudine dei giovani alla comprensione dei fenomeni sociali e giuridici ed un'accresciuta sensibilità alla ricerca di forme di razionalità nei processi di risoluzione dei conflitti di opinione.

Un'ulteriore emergenza è stata data dalla tendenza degli studenti ad un'auto ed eterovalutazione, cioè a rileggere i propri discorsi e quelli dei compagni in modo correttivo; lavorare sui temi dell'integrazione in questa modalità aveva consentito, per lo più, di superare forme di timidezza o acriticità, a favore di una capacità di intervento più diffusa. Inoltre, la motivazione di partecipare ad una sperimentazione e di acquisire abilità tecniche "da giuristi" ha certamente coinvolto i giovani con passione, inducendoli a riportare i temi in discussione nelle loro famiglie, sollecitando anche nel contesto domestico il confronto e la ricerca di buoni argomenti.

Nelle discussioni condotte in classe sugli aspetti più problematici della differenza culturale, i giovani dell'Istituto hanno manifestato di possedere già un approccio all'accoglienza della diversità: la composizione mista delle classi, lungi dall'essere ragione di contrasto, si è rivelata la principale risorsa per la mutua comprensione delle differenze.

L'attività svolta ha mostrato una serie di buone intuizioni che sostengono l'esemplarità della ricerca e dell'esperimento didattico ma, al contempo ha rivelato dei limiti, dalla comprensione dei quali possono discendere fondamentali indicazioni per la pratica didattica per la formazione civica.



### 3. *Primo caveat: bias e distorsioni cognitive nei processi di educazione interculturale*

Il primo risultato della ricerca è stato quello di far emergere un pregiudizio in base al quale le diversità culturali producono più facilmente stati di contrasto non componibili.

L'idea preliminare che ha determinato la scelta della scuola campione è affetta da un *bias* implicito di carattere sociale<sup>11</sup>, lo stereotipo per cui la divergenza di credenze e valori culturali determini anche diversità di atteggiamenti e, quindi, dispute non componibili e fenomeni aggressivi. Non solo il campione scelto come dato non è rappresentativo della distribuzione della proprietà in una generalizzazione statistica, ma il criterio di scelta del campione è stato condizionato da un pregiudizio che associa maggiore conflittualità alle comunità multiculturali.

Secondo la proposta di definizione di Douglas Walton, una buona discussione richiede la mancanza di parzialità, cioè il cd. «zero point of view»<sup>12</sup>.

Alla definizione di *bias* concorrono cinque caratteristiche:

- «1. Bias is a lack of appropriate balance or neutrality in argumentation. The problem here is that an arguer supports one side too strongly and/or too often.
2. Bias is a lack of appropriate critical doubt in argumentation. The problem here is a failure of restraint and/or failure to suspect the natural inclination to push for a point of view one supports.
3. Bias is a lack of balance or critical doubt appropriate for a given type of dialogue that a participant is supposed

---

<sup>11</sup> Sull'incidenza dei *bias* nei processi educativi: G. BOYSEN, D. VOGEL (2009), *Bias in the Classroom: Types, Frequencies, and Responses*, in «Teaching of Psychology», 36, 1, 2009, pp. 12-17.

<sup>12</sup> D. WALTON, *Bias, critical doubt, and fallacies*, in «Argumentation and Advocacy», 1991, pp. 1-22, p. 15. Uno dei principi della teoria dell'argomentazione di Walton è la sua dimensione pragmatica: per il teorico di Windsor le argomentazioni sono considerate come strumenti per risolvere una differenza che esiste tra due o più parti e non possono essere studiate separatamente dal contesto dialogico. In questa prospettiva, la semantica degli argomenti dipende della relazione tra un argomento e il suo contesto, cioè dalla tipologia dei dialoghi, dalla loro funzione e dagli impegni assunti dalle parti. Tra le sue opere più importanti: D. WALTON, *The New Dialectic. Conversational contexts of argument*, Toronto, 1998, University of Toronto Press; ID., *Legal argumentation and evidence*, University Park, PA, 2002, Penn State University Press; ID., *Relevance in argumentation*, Amsterdam, 2004, John Benjamins Publishing Company; ID., *Why fallacies appear to be better arguments than they are*, in «Informal Logic», 30, 2, 2010, pp. 159-184; D. Walton, C. REED, F. MACAGNO (eds.), *Argumentation schemes*, New York, 2008, Cambridge University Press.

to be engaged in. It is not merely a lack of balance, but a lack of sufficient balance for a particular type of dialogue. 4. Bias is often identified with a particular position supported by an arguer. 5. Bias is often identified with an arguer's having something to gain-a personal interest in the outcome of an argument, e.g. a financial interest. »

La prima caratteristica esprime l'idea di base del *bias* come parzialità, ovvero come una tendenza a favorire costantemente un lato di un conflitto di opinioni o argomentazioni rispetto all'altro.

La seconda caratteristica indica una distorsione più grave rilevabile nel contesto: il significato di dubbio critico "appropriato" è reso esplicito dalla terza caratteristica per la quale non ogni mancanza di equilibrio o dubbio critico indica l'esistenza di *bias*. È certo, ad esempio, che il sostenitore di un punto di vista manifesti naturalmente la propria parzialità, cioè tenda a difendere con convinzione quel punto di vista: questa mancanza di equilibrio non è, di per sé, una parzialità dannosa; è dannosa quando è inappropriata per il contesto del dialogo, bloccando i principi elaborati da Herbert Paul Grice<sup>13</sup> o gli obiettivi legittimi della discussione.

Sono frequenti i *bias* impliciti: atteggiamenti, reazioni, stereotipi e categorie inconsci, spesso di natura razziale o socio-economica, che influenzano comportamenti e comprensione<sup>14</sup>.

Il *bias* implicito della conflittualità delle classi multiculturali ha comportato di ignorare l'ipotesi di applicare il modello argomentativo per scopi interculturali in istituti e classi non etniche, assumendo che le scuole con presenza prevalente di alunni stranieri richiedano strumenti di composizione di conflitti per diversità culturale.

---

<sup>13</sup> La conversazione, secondo Grice, è una particolare attività cooperativa, retta da un Principio di Cooperazione declinato nelle quattro massime di Quantità, Qualità, Relazione e Modo: H.P. GRICE, *Logic and Conversation* (1967), trad. di M. SBISÀ, *Logica e conversazione*, in A. IACONA E E. PAGANINI (a c. di) *Filosofia del linguaggio*, Milano, 2003, Raffaello Cortina Editore, p. 229ss.

<sup>14</sup> Sulle strategie e sui vantaggi per rivelare e affrontare il *bias* implicito, nel processo di insegnamento ed apprendimento: C. STAATS, *Understanding implicit bias. What educators should know*, in «American Educator», 39, 4, Win 2015-2016, pp. 29-43.

Il fattore di parzialità è quello di considerare che le differenze culturali siano motivo di confronto, e non, invece, come effettivamente emerso, di dissenso solo apparente<sup>15</sup>: il fatto che le dispute coinvolgano credenze va valutato con attenzione perché, come rivelato, il reale disaccordo tra le parti per ragioni culturali, anche se sembra che vi sia, non c'è. Gli studenti hanno dimostrato di avere credenze diverse, ma che il loro scopo primario non è affatto convincere l'altro della prevalenza della propria idealità; il dissenso riguarda altre questioni, come l'uso di parametri diversi per valutare e descrivere lo stesso fenomeno. In questo caso, il conflitto, quando c'è, si risolve imparando ad esplicitare i parametri di analisi e giudizio che si usano.

L'esistenza di questo *bias* implicito sulla diversità multiculturale si coglie in un'altra emergenza della ricerca: la presenza stessa nella scuola di sezioni o classi etniche rivela la ricorrenza di un atteggiamento divisivo che contribuisce all'effetto della concentrazione e alla costruzione di una rappresentazione di scuola come “scuola di stranieri” o “classe mista”<sup>16</sup>. La costituzione di classi “separate” di stranieri, qualsiasi sia la motivazione che ne sta alla base, rappresenta una scelta che può avere delle gravi ripercussioni sul piano educativo: il *bias* si verifica proprio quando un gruppo di persone viene trattato in modo diverso rispetto a un altro.

I dati della ricerca mostrano un vero cortocircuito che riflette stati mentali diffusi nella società, euristiche del pensiero e trappole cognitive, inclini a categorizzare la comunità studentesca secondo il binomio tra residenti con cittadinanza italiana e residente stranieri, per cui agli occhi della società ospite sono ultimi da integrare e da educare all'inclusione: la presa di coscienza di questa complessità fa meditare sull'adeguatezza e sulla qualità delle strategie di inclusione.

---

<sup>15</sup> Sulla distinzione tra “dispute reali” e “dispute apparenti”, si veda F. D'AGOSTINI, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Milano, 2010, Bollati Boringhieri, p. 181 ss.

<sup>16</sup> G. FELOUZIS, F. LIOT, J. PERROTON, *L'apartheid scolaire*, Paris, 2005, Seuil.

4. Secondo caveat: l'argomentazione non è solo una pratica dialettica o cooperativa

Altro caveat che emerge dalla sperimentazione in classe riguarda il concetto stesso di argomentazione.

La parola “argomento” evoca un'immagine non soltanto di vivace conversazione, ma vieppiù di contesa in cui le parti sono antagoniste, animate dalla volontà di difendere la propria posizione ed affatto disposte a cambiare la propria idea. L'argomentazione in senso proprio è, per lo più, intesa come una disputa, capace di produrre vincitori e perdenti o uno stallo che frustra tutte le parti, che produce nuovo rancore e che aumenta la loro distanza. Alcuni studi hanno evidenziato che un legame tra argomentazione e conflitto è insito nella lingua inglese<sup>17</sup> e nella cultura statunitense<sup>18</sup> ove *to argue* assegna alle parti un'attitudine propriamente polemica<sup>19</sup>.

Nel settore delle scienze dell'educazione, la pratica dell'argomentazione è stata prevalentemente studiata come “dialogo tra pari”: le tecniche del ‘botta e risposta’ sono atti dialettici che oppongono gli *arguers* come antagonisti<sup>20</sup>; in questa prospettiva gli studenti che si esercitano in argomentazione divengono disputanti in contesa per vincere l'uno sull'altro<sup>21</sup>.

Un approccio diffuso è quello di considerare in alternativa al modello argomentativo dialettico l'argomentazione cooperativa: in questa prospettiva, gli interlocutori vengono visti come collaboratori impegnati a interagire e realizzare un'azione comune per il perseguimento di un obiettivo comune. I modelli cooperativi tendono a regolare il

---

<sup>17</sup> G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Metaphors We Live By*, Chicago, 1980, University of Chicago Press.

<sup>18</sup> D. TANNEN, *The Argument Culture: Moving from Debate to Dialogue*, New York, 1998, Random House.

<sup>19</sup> P.J., BENOIT, *A Defense of Argument as Disagreement*, in «Argumentation and Advocacy», 1991, 28, pp. 35-40.

<sup>20</sup> Sull'educazione all'argomentazione come teoria del ragionamento valido: G. BONIOLO, P. VIDALI, *Strumenti per ragionare. Le regole logiche, la pratica argomentativa, l'inferenza probabilistica*, Milano, 2017, Cortina Raffaello; G. BONIOLO, P. VIDALI, *Argomentare. Antologia di testi. Strumenti per ragionare*, Milano, 2002; A. CATTANI, P. CANTÙ, I. TESTA, P. VIDALI (a cura di), *La svolta argomentativa. 50anni dopo Perelman e Toulmin: 1958-2008*, Napoli, 2009, Liguori Editore.

<sup>21</sup> A. CATTANI (a c. di), *Palestra di botta e risposta. Per una formazione al dibattito*, Padova, 2018, Cleup.

confronto tra le parti in modo tale da specificare perché l'interazione avviene e cosa i partecipanti possono giustamente aspettarsi l'uno dall'altro in ogni momento<sup>22</sup>.

Questa rappresentazione dei modelli argomentativi in due categorie, quella dialettica e quella cooperativa, come le due uniche possibili concezioni, fra cui scegliere alternativamente, risulta invero una falsa dicotomia.

Esiste un terzo modello alternativo che considera le interazioni argomentative come coordinate. Facciamo qui riferimento alla concezione di argomentazione coordinata sviluppata dalla studiosa di retorica Jean Goodwin<sup>23</sup>, che risulta particolarmente adatta a contesti di relazioni intersoggettive in cui le parti sono in disaccordo, non sono allineate in senso cooperativo, ma si riconoscano concordi sulla possibilità di interagire per il perseguimento degli scopi propri.

Entro questo approccio, per “coordinamento” si intende la comune volontà di perseguire attività individuali mostrando e aspettandosi rispetto dagli altri: questa concezione enfatizza la fiducia e le aspettative reciproche ed orienta l’argomentazione alla tecnica pratica di “coesistenza nella diversità”.

Tale prospettiva suggerisce, segnatamente, qualche indicazione pratica circa il lavoro di argomentazione in una discussione difficilmente componibile poiché basata su credenze o descrizioni della realtà divergenti.

Per esempio, assumiamo che in una classe A è cattolico e creda che Dio sarà più benevolo se seguirà il catechismo della Chiesa Cattolica che fa obbligo ai fedeli di partecipare alla divina liturgia la domenica e le feste. Nella stessa classe B, pur credendo nello stesso Dio, non ritiene necessario andare a Messa di domenica. Il disaccordo tra A

---

<sup>22</sup> M. MANZIN, *Is the distinction between “cooperative” and “strategic” crucial for jurisprudence and argumentative theory? Commentary on Goltzberg’s cooperation in Legal Discourse*, in D. Mohammed, M. Lewinski (eds.), *Argumentation and Reasoned Action. Proceedings of the 1st European Conference on Argumentation*, UK, 2016, College Publications, pp. 129-133.

<sup>23</sup> J. GOODWIN, *Argumentation as coordinated*, Keynote Lecture at ARGAGE 2024, University of Freiburg, 25-27 giugno 2024 (book of abstract available at [https://events.unifr.ch/argage2024/en/assets/public/files/ARGAGE%202024/ARGAGE2024\\_BoA.pdf](https://events.unifr.ch/argage2024/en/assets/public/files/ARGAGE%202024/ARGAGE2024_BoA.pdf)). In alternativa ad una visione funzionale e dialogica dell’argomentazione, ella propone una visione progettuale, che richiama l'attenzione sul modo in cui i partecipanti strategicamente intraprendono e impongono norme reciproche affinché l’argomentazione abbia successo: v. soprattutto J. GOODWIN, *Argument Has No Function*, in «Informal Logic», 27, 1, 2007, pp. 69-90.

e B potrebbe essere di credenza, cioè basato su credenze opposte circa la relazione tra Dio e la Chiesa; oppure potrebbe non esservi un vero disaccordo profondo, condividendo gli stessi i medesimi valori, ma trovandosi in un tipo di disaccordo di atteggiamento non componibile, per cui non sarebbe possibile comporre il loro dissidio non essendo entrambi disposti a indagare la verità delle loro asserzioni fondative e volendo mantenere ciascuno la propria condotta.

L'esempio mostra i limiti di un'educazione all'argomentazione *per debate* o *per cooperare*: considerare, invece, le interazioni argomentative come *coordinate* è proficuo in tutti i casi in cui gli interlocutori non vogliono affatto cooperare per realizzare assieme qualcosa, né vogliono risolvere la differenza di credenze, ma hanno un interesse individuale per il cui perseguimento è vantaggioso coordinarsi.

Perché ci sia coordinamento tra A e B, osserva Goodwin, è richiesto: che A riconosca B come persona; che A si aspetti anche che B lo riconosca come persona e che si adatti alle sue azioni, specificamente a ciò che lui si aspetta che l'altro farà per rispetto nei suoi confronti; che A mostri fiducia per ciò che si aspetta che B farà in segno di medesimo rispetto per le sue azioni. La situazione di coordinamento funziona sulla base di una «expectation of a reciprocal expectation of respect»<sup>24</sup>: sia A che B hanno successo nelle loro azioni poiché mostrano rispetto per ciò che si aspettano che l'altro faccia in segno di rispetto per le proprie azioni.

Questo modello apre un nuovo insieme di domande di ricerca: come si raggiunge il coordinamento?

L'argomentazione processuale è propriamente un esempio di argomentazione coordinata: le parti in giudizio fanno affidamento a risorse loro esterne, cioè al rito processuale che ha lo scopo, anzitutto, di garantire le aspettative reciproche sul comportamento degli altri.

A nostro avviso, il modello di argomentazione processuale per l'enfasi connaturata alle forme di coordinamento costituisce un approccio capace di giungere ad una feconda proposta che tiene assieme la pluralità dei punti di vista, e quindi delle culture.

---

<sup>24</sup> *Ibidem*.

L'argomentazione come processo di coordinamento, secondo la teoria di Goodwin, si fonda su tre principi: a) il riconoscimento dell'altro come persona; 2) l'aspettativa della reciprocità; 3) il rispetto dell'aspettativa.

Il primo rinvia ad un'etica e ad un'antropologia che interpreta l'uomo nei termini di relazione con l'altro; il secondo apprezza la relazione intersoggettiva come reciproca e solidale e riconfigura il rapporto sociale come circolare imprimendo il rispetto come garanzia reciproca; l'obbligazione che deriva dal riconoscimento dell'altro impone, infine, un dovere di responsabilità e di cura dell'altro<sup>25</sup>.

Una teorizzazione dell'argomentazione su questi principi ha il vantaggio di superare la rigida diarchia della coppia accordo-disaccordo<sup>26</sup>: le teorie argomentative, di tipo dialettico e cooperativo, tendono, infatti, a enfatizzare il disaccordo e a ricercare il consenso, un'adesione, sulla base dell'assunto che nei contesti democratici il disaccordo, profondamente legato ad un ideale di ragione e armonia sociale, debba essere risolto. Mirando all'accordo, le teorie argomentative condividono l'idea di base che una discussione critica e razionale porti realmente a una risoluzione dei contrasti o alla ricerca di principi condivisi che orientino le parti a cooperare.

Il modello di argomentazione coordinata, dal punto di vista concettuale, è più attento alla funzione sociale dell'argomentazione con un orientamento alla pratica, focalizzandosi non sulle regole di ragionevolezza dello scambio argomentativo, ma sulla dimensione personale dell'argomentazione, descritta nelle sue manifestazioni concrete: in una società pluralista, l'argomentazione deve assumere un compito diverso dal raggiungimento dell'accordo o di una condivisione di azioni, cioè quello di gestire il disaccordo e assicurare una *co-esistenza* senza dispute polemiche/conflittuali e senza aspettative ireniche.

---

<sup>25</sup> Sul rapporto tra cura e argomentazione (giuridica *tout court*, non solo processuale), v. F. PUPPO, *Diritto e retorica*, Torino, 2023, Giappichelli. Sul nuovo lessico del giurista improntato non alla contesa o alla forza, ma al rispetto, alla cura e all'attenzione, v. T. GRECO, *L'orizzonte del giurista. Saggi per una filosofia del diritto "aperta"*, Torino, 2023, Giappichelli, in part. cap. 3.

<sup>26</sup> M. ZAGARELLA, *Perché argomentiamo? Consenso e dissenso tra retorica e democrazia*, in «RIFL Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio», 2016, pp. 310-318.

### *5. Le risorse dell'argomentazione giuridica coordinata per l'educazione civica*

Concludiamo sostenendo che l'argomentazione è una pratica di coordinamento reciproco: il gesto fondamentale dell'argomentare suggerisce non solo un confronto, aggressivo e accusatorio, come spesso si tende a generalizzare, ma un contributo che ciascuna parte riserva all'altra. In questo senso, il coordinamento implica la cooperazione, includendo in ciò gli accordi tra gli interlocutori riguardo ai turni di parola, i contributi equi o la reattività reciproca e atteggiamenti di rispetto reciproco, l'uso di linguaggio non ambiguo, la correttezza. I fattori che trasformano l'argomentare in una competizione sono, anzitutto, le caratteristiche personali degli interlocutori come persone motivate da un prevalente interesse personale nelle proprie posizioni. Questo aspetto non va radicalizzato: l'argomentare, a ben vedere, non è né guerra né amore, ma qualcosa che sta nel mezzo; così come emerge nella prassi giudiziaria e come è stato rivelato con profondità dal progetto didattico nelle classi miste sopra illustrato, argomentare è una pratica di discussione coordinata.

L'argomentazione è anche un'arte pratica<sup>27</sup>: non si tratta di un corpo di precetti che può essere compreso separatamente dalla capacità di usarlo nella pratica, né di un insieme di competenze che possono essere applicate meccanicamente, senza conoscenza.

Piuttosto, l'argomentazione come tecnica pratica richiede che il praticante si impegni ad argomentare, cioè ad agire in modo coordinato con l'altro.

Questa visione suggerisce una strategia pedagogica che induce gli studenti non solo a ragionare dialetticamente, o a pensare in modo critico, ma a comunicare socialmente: l'argomentazione insegna a non procedere in senso unico, cioè a evitare di puntare sulle preferenze soggettive e a riconoscere in senso fondativo l'altro.

In questo senso, l'educazione all'argomentazione è la prima forma di educazione al diritto, considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti è la formula comune

---

<sup>27</sup> R.T. CRAIG, *Practical-theoretical Argumentation*, in «Argumentation», 1996, 10, pp. 461-474; J. GOODWIN, *One Question, Two Answers*, in H.Y. Hansen, et al. (eds.), *Argument and Its Applications*, Windsor, 2002, Ontario Society for the Study of Argumentation; EAD., *What Does Arguing Look Like?*, in «Informal Logic», 25, 1, 2005, pp. 79-93.



posta al preambolo delle dichiarazioni dei diritti (paradigmaticamente in quella universale del 1948)<sup>28</sup>, che sono il primo accordo pratico di coordinamento per l'effetto dell'esistenza sociale. Dal percorso di riflessione e di ricerca emerge in modo evidente che la multiculturalità è una risorsa educativa, in quanto la pratica della convivenza rappresenta un'opportunità di conoscenza e riconoscimento di valori, credenze e pratiche diverse: gli studenti, in un processo continuo di immedesimazione, naturalmente imparano ad accettarsi reciprocamente, a comprendere l'esistenza di punti di vista diversi dai propri, riflettendo criticamente sull'alterità. Il tema della valorizzazione della multiculturalità a scuola sollecita, come abbiamo cercato di mostrare, una riflessione più ampia sulle pratiche di funzionamento della democrazia, che vale ricostruire nella contrapposizione stigmatizzata da Mauro Serra in uno studio recente sui rapporti tra linguaggio, violenza e società:

«La società contemporanea appare attualmente percorsa, in linee molto generali, da due tendenze in qualche misura antitetice. (...) si è sviluppata un'ampia e articolata riflessione che si è andata polarizzando attorno a due differenti paradigmi teorici: quello della democrazia deliberativa e quello della democrazia agonistica. Il primo enfatizza il ruolo della deliberazione razionale come mezzo per generare un consenso legittimo e vincolante per gli attori coinvolti. Il secondo pone, invece, l'accento sul conflitto ed il dissenso come condizioni ineliminabili della vita democratica e del suo corretto funzionamento<sup>29</sup>.»

Da un lato, infatti, si può affermare che viviamo in un'epoca caratterizzata dal pluralismo e dalla diversità, che rendono sempre più evidente il bisogno di cittadini formati al pensiero critico; dall'altro, la rassicurante convinzione che il confronto razionale possa consentire la coesistenza pacifica è segnata dalla radicalità del conflitto.

---

<sup>28</sup> E. GRIMI, L. DI DONATO (a c. di), *Metafisica dei diritti umani. 1948-2018. Per il 70° anniversario della Dichiarazione universale dei diritti umani*, Roma, 2020, Aracne Editrice.

<sup>29</sup> M. SERRA, *Retorica Argomentazione Democrazia. Per una filosofia politica del linguaggio*, Roma, 2017, Aracne Editrice, p. 90.

In questo contesto di divergenza, riteniamo valga meditare, come suggerisce Jean Goodwin, sul funzionamento delle fondamentali istituzioni argomentative, dalle convenzioni di cortesia alle procedure giudiziali di risoluzione dei conflitti ove, senza necessariamente perseguire il consenso o l'accordo, è consentito lo svolgimento di attività congiunte nella diversità dei propri scopi. Avanziamo così l'opportunità di studiare in classe l'argomentazione con un approccio progettuale, che spinge gli studenti, consapevoli cittadini, a identificare non solo argomenti o contro-argomenti, ma anzitutto comportamenti adeguati alla persona e *ad alterum*, orientati all'intersoggettività.