

IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



#23

APRILE 2024

IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

DIRETTORE SCIENTIFICO

Michele Marchetto, IUSVE

VICE-DIRETTORE

Lorenzo Biagi, IUSVE

COMITATO EDITORIALE

Matteo Adamoli, IUSVE

Emanuele Balduzzi, IUSVE

Giovanna Borsetto, IUSVE

Ferruccio Cavallin, IUSVE

Milena Cordioli, IUSVE

Christian Crocetta, IUSVE

Fulvio De Giorgi, Università di Modena e Reggio Emilia

Anna Rosa Favretto, Università di Torino

Herman Geissler, Hochschule Phil.-Theol. Hochschule Benedikt XVI, Heiligenkreuz (Austria)

Mario O. Llanos, Università Pontificia Salesiana, Roma

Enrico Miatto, IUSVE

Arianna Novaga, IUSVE

Marco Alberto Quiroz Vitale, Università degli Studi di Milano

Umberto Rosin, IUSVE

Claudio Tarditi, IUSTO (Istituto Universitario Salesiano di Torino)

Massimiliano Verga, Università degli Studi di Milano Bicocca

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Christian Crocetta, IUSVE

Michele Marchi, IUSVE

Arianna Novaga, IUSVE

Enrico Orsenigo, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Cecilia Pellizzari, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

COMITATO SCIENTIFICO

Anna Maria Ajello, Università degli Studi "La Sapienza", Roma

Olga Bombardelli, Università degli Studi di Trento

Roberta Caldin, Università degli Studi di Bologna

Mauro Ceruti, IULM, Libera Università di Lingue e Comunicazione, Milano

Lucio Cottini, Università degli Studi di Udine

Sabino De Juan Lopez, CES Don Bosco, Estudios Universitarios en Educación, Madrid

Michela Drusian, IUSVE

Daide Girardi, IUSVE

Olivier Guillod, Université de Neuchâtel (Svizzera)

Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, Pamplona (Spagna)

Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana, Roma

Lorenzo Pezzoli, SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Manno, Svizzera)

Anna Pileri, Università di Bologna

Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Arduino Salatin, IUSVE

Paolo Vineis, Imperial College, London

COMITATO DEI REFEREES

I referees di IUSVEducation sono professori e ricercatori universitari, in servizio o quiescenza, e professionisti esterni con comprovata esperienza accademica e/o scientifica, scelti dal Direttore scientifico su proposta del Comitato scientifico o del Comitato editoriale fra esperti del settore disciplinare dell'articolo sottoposto a valutazione.

CONCEPT E PROGETTO GRAFICO

Ufficio Comunicazione SDBM

IMPAGINAZIONE

Michele Lunardi e Marica Padoan, Ufficio Comunicazione SDBM

CREDIT FOTOGRAFICO DI COPERTINA

Opera di Pippa Bacca dalla serie *Mutazioni chirurgiche*, 2004

DIRETTORE RESPONSABILE

Matteo Adamoli, IUSVE

04	EDITORIALE Michele Marchetto
08	A. Ales Bello, <i>L'amore per la natura nel paradigma dell'ecologia integrale di papa Francesco: una lettura fenomenologica</i>
18	W. Magnoni, <i>Perché la casa non si sgretoli: otto anni dopo la Laudato si'</i>
34	L. Biagi, <i>Gli italiani? Sonnambuli, in fuga e prede dell'ipertrofia emotiva. La fotografia annuale del Censis</i>
50	D. Girardi, <i>Sostenibilità, lavori del futuro e rappresentazioni dei giovani: un approfondimento di ricerca</i>
60	M. Cordioli-A. Novaga, <i>Pippa Bacca, un modello di fiducia e d'amore verso l'umanità e la natura</i>
82	A.M. Ajello, <i>Imparare il digitale</i>
98	I. Altavilla-F. Romano, <i>La forma mentis al tempo dello spazio digitale: una sfida</i>
112	O. Tiozzo Brasiola, <i>Economia civile: curriculum verticale per una democrazia generativa in prospettiva educativa</i>
124	L. Canova, A. Benincà, A. Bobbio, M. Zuin, A.M. Manganelli, <i>Stress accademico, stili alimentari e consumo di snack. Una ricerca su studenti universitari</i>
142	L. Cremasco, <i>Dalla fragilità del bene all'assiologia pratica.</i>
155	RECENSIONI E SEGNALAZIONI , a cura di E. Orsenigo
187	NORME REDAZIONALI

EDITORIALE

Michele Marchetto

IUSVE, m.marchetto@iusve.it

Il 57° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese (2023) delinea un profilo degli italiani caratterizzato da sonnambulismo ed emotivismo. Come chiarisce nel suo articolo Lorenzo Biagi, il sonnambulo è una persona apparentemente vigile, che in realtà non è consapevole di ciò che sta vivendo né, tanto meno, del futuro che lo attende, preannunciato nel presente da presagi e avvertimenti quasi sempre minacciosi. La mancanza di consapevolezza si traduce nell'assenza di decisioni e iniziative e, in ultima istanza, di razionalità critica e saggia, come insegna la tradizione etica teleologica che trova la giusta mediazione fra principi generali e condizioni particolari. A richiedere una razionalità nel pieno delle sue funzioni, teoriche e pratiche, sono la profonda e radicale transizione demografica del nostro paese, segnata da una preoccupante denatalità; gli annosi problemi strutturali che affliggono la società, dei conflitti, delle fragilità, delle disuguaglianze; la politica, del tutto priva di visione; l'economia, sospesa fra globalizzazione e tentazioni sovraniste; le paure provocate da guerre inattese; la perdita di energie e competenze che afferiscono al cosiddetto "capitale umano" giovanile.

Al sonnambulismo della ragione si accompagna, necessariamente, l'ipertrofia delle emozioni, che offuscano, deformano, rimuovono i veri problemi del Paese: per il Censis,

nell'ipertrofia emotiva in cui la società italiana si è inabissata, le argomentazioni ragionevoli possono essere capovolte da continue scosse emozionali. Così trovano terreno fertile paure amplificate, fughe millenaristiche, spasmi apocalittici, l'improbabile e il verosimile (*infra*: 41).

Due terzi degli italiani reagisce ai problemi disegnando scenari apocalittici dai quali vengono risucchiati: dal timore della "sostituzione etnica" a quello del collasso finanziario dello Stato, passando attraverso la paura di non potersi curare a causa delle precarie condizioni in cui versa il sistema sanitario pubblico. Va da sé che questo emotivismo si scarica sui *social* nelle forme di un rancore rabbioso e incontenibile, oppure in quelle dei vari negazionismi, l'apoteosi della rinuncia alla conoscenza scientifica e alla forza stringente dell'argomentazione razionale.

Il paradigma tecnocratico ci mette certamente del suo, accelerando l'immediatezza delle risposte emotive e azzerando la lentezza del pensiero critico e ponderato. Ma anche con la conseguente espansione dell'analfabetismo di ritorno, esito dell'impovertimento della visione e dell'intelligenza alfabetica e sequenziale (si vedano i dati sulla disaffezione degli italiani alla lettura).

Sonnambulo ed emotivamente instabile, l'italiano di oggi sembra molto simile al prigioniero della caverna platonica o al giovane Kaspar Hauser: l'uno, rapito dalle ombre e dalle immagini della realtà vera e incapace di volgere lo sguardo altrove; l'altro, sepolto vivo in un buco, privo di parole da dire, ignaro della propria condizione, accudito e nutrito dal suo carceriere. E, come il prigioniero di Platone o Kaspar, anch'egli ha bisogno di essere sciolto dalle catene e avviato alla guarigione: qualcuno o qualcosa lo dovrebbe destare. Il progetto di ecologia integrale che, dopo la *Laudato si'* del 2015, papa Francesco ha rilanciato con l'Esortazione apostolica *Laudate Deum*, potrebbe assolvere questo compito. Egli, infatti, chiede una conversione che, prima di essere ecologica, deve riguardare la condizione umana tutta intera, a partire dalla domanda sul senso e sul fine di ogni cosa. E a maggior ragione se, come denuncia il pontefice, mancano ancora interventi concreti per evitare che «la casa si sgretoli», in una situazione che, con l'accelerazione delle ricerche e delle possibilità di utilizzo dell'intelligenza artificiale, vede avanzare ulteriormente il «paradigma tecnocratico». Come mette bene in evidenza nel suo contributo Walter Magnoni, al centro va posta la questione del potere e della sua gestione senza che vi sia una «decadenza etica del potere reale» (*infra*: 24). La via da perseguire non può essere la riduzione di tutto alla mera ricerca di soluzioni tecniche, ma una visione di più grande respiro che consideri la persona all'interno di un «antropocentrismo situato» che dia all'essere umano uno sguardo nuovo sulla realtà.

In questo contesto va precisato il concetto di «sostenibilità», diventato un orizzonte d'impegno per istituzioni e singole persone. Lo fa il contributo di Davide Girardi, che presenta i principali risultati delle prime azioni di ricerca condotte nell'ambito di un'indagine svolta da Ipsos in collaborazione con IUSVE sul tema dei *green jobs* e delle rappresentazioni della sostenibilità che oggi caratterizzano i giovani adulti. I risultati dimostrano che le aziende che oggi si muovono secondo i dettami della sostenibilità sono coerenti con il paradigma dell'ecologia integrale. La vera sfida, tuttavia, come conclude Magnoni, è trovare un'etica, una cultura e una spiritualità solide, che pongano un limite al potere tecnocratico ed economico, e lo contengano.

In questa direzione va il contributo di Angela Ales Bello dal titolo *L'amore per la natura nel paradigma dell'ecologia integrale di papa Francesco: una lettura fenomenologica*. Partendo dalle domande: Che cosa è la natura? Qual è il rapporto dell'essere umano con la natura dal punto di vista della sua conoscenza?, l'autrice presenta una riflessione che attinge al pensiero di due fenomenologhe, Hedwig Conrad-Martius, anche biologa, e Edith Stein. Dai *Dialoghi Metafisici* della prima si comprende come vada superata la visione naturalistica della natura alla base di numerose discipline scientifiche, per valorizzare la ricchezza di un approccio che, attraverso la fisica, in particolare la teoria della relatività e la teoria dei quanta di energia, giunge a individuare la presenza di una forza interna e non esterna ai corpi, una dimensione «trans-fisica», che si trova, del resto, già in Aristotele. Riprendendo *Essere finito e Essere eterno* di Stein, Ales Bello si sofferma poi sulla reciproca partecipazione di materia e spirito. Su questa basi, infine, argomenta a sostegno di un antropocentri-

smo educato alla spiritualità cristiana: quella ecologica è una conversione interiore, che richiede umiltà ed è fondata sull'amore fraterno e universale, quindi anche nei confronti della natura (*infra*: 15). Scrive Edmund Husserl: «Noi potremmo dire che coloro che si amano non vivono l'uno vicino all'altro, potenzialmente e attualmente. Essi condividono, dunque, anche tutte le responsabilità, sono legati solidamente, pure nel peccato e nella colpa» (*infra*: 16). L'autentica *caritas* comprende anche l'amore per il nemico, particolarmente significativo in questo tempo segnato da guerre tremende. Il contributo di Ales Bello si traduce così, da un lato, in un appello per la pace, dall'altro, in un'assunzione di responsabilità per l'urgenza di un intervento a favore della natura, che siamo chiamati ad amare.

Emblematica espressione di amore per l'umanità e per la natura è l'esperienza personale e artistica di Pippa Bacca, presentata da Milena Cordioli e Arianna Novaga. L'amorevole e struggente attenzione alla condizione femminile è il filtro attraverso il quale la *performer* trasmette il messaggio di pace e di armonia universale. Ogni suo gesto è una forma di cerimonia encomiastica, marcata da una potente caratura simbolica, «pensato e agito per ricordarsi con la dimensione muliebre e tradizionale del lavoro quotidiano e con l'*eterno femminile*, contraltare di un'inesplicabile natura umana generatrice di guerra e violenza, invece che di vita» (*infra*: 62). L'epilogo del viaggio, tragico e inaspettato (la morte violenta di Pippa), scrivono le autrici, «ha messo fine alla performance ed è diventato in breve un fatto di cronaca che ha diviso l'opinione pubblica tra coloro che hanno frettolosamente incriminato la presunta ingenuità di una donna sola, oltretutto in abito nuziale, che ha “osato” attraversare una zona esiziale (il mondo degli uomini?), e coloro che hanno colto nella figura di Pippa un modello di libertà, fiducia, persino di fede» (*infra*: 63). L'articolo che proponiamo, corredato dalle foto della *performer* e di alcune sue opere, mette in luce l'ambiguità, anche drammatica, celata dietro le apparenze della natura e della vita, divise fra superficie e profondità, fra mutamento e immutabilità, fra gioia e dolore.

Come da consuetudine della nostra rivista, il contributo di Cordioli e Novaga segna la conclusione della prima parte, dedicata all'ecologia integrale e ai temi ad essa correlati. La seconda parte riguarda due temi di grande rilievo: l'apprendimento nello spazio digitale e la fragilità umana. I tre contributi relativi al primo lo affrontano in relazione a quanto è accaduto ai diversi livelli del sistema di istruzione dopo la pandemia, evento ormai spesso colpevolmente dimenticato. In realtà, come sostiene Anna Maria Ajello, lo si può considerare come un vero e proprio spartiacque rispetto al digitale a scuola. Esso, infatti, ha comportato, da un lato, un notevole miglioramento delle competenze digitali dei docenti e, dall'altro, negli studenti, un'estesa perdita di apprendimento senza altri vantaggi, né sul piano cognitivo né su quello socio-relazionale ed emotivo. È in questo contesto che viene considerato il confronto fra cultura analogica e cultura digitale e le rispettive implicazioni educative.

Nel medesimo quadro post-pandemico si colloca il contributo di Ilaria Altavilla e Francesca Romano, che si focalizzano sulla convivenza tra gli strumenti digitali e quelli tradizionali: un fenomeno che implica un radicale riassetto, non solo dei lu-

ghi fisici del sapere, ma anche e soprattutto della struttura mentale di coloro che li vivono. Ne deriva una particolare attenzione ad educare non solo *con*, ma anche *alla* tecnologia, nella prospettiva di un'educazione davvero *umana*.

Infine, l'articolo di Oscar Tiozzo Brasiola prende in considerazione le conseguenze della pandemia sul ripensamento del sistema scolastico come strumento di risignificazione della situazione attuale. L'approccio transdisciplinare ne costituisce il metodo che fa ruotare un'ipotesi di curriculum verticale intorno all'economia civile, coinvolgendo un alto numero di discipline. Assumendo come paradigma di riferimento lo *Human Development* di Martha Nussbaum, centrato sulla persona e sulle sue *capability*, l'autore richiama un'esperienza che chiama gli insegnanti ad essere dei "facilitatori" all'interno di una scuola capacitante, che impone a tutti e a ciascuno di passare dall'essere cittadini del mondo al riconoscersi abitanti della Madre-Terra. Quanto al tema della fragilità umana, i due contributi che ad esso si possono ricondurre lo affrontano da livelli molto diversi. L'articolo di Luigina Canova et al. lo cala in una situazione specifica, quella dello stress accademico, definito secondo il modello sforzo-ricompensa, che si riflette su alcune stili alimentari (emotivo, restrittivo o esterno). Gli autori rendono conto di una ricerca condotta mediante un questionario online, i cui dati sono stati analizzati tramite analisi correlazionali e di regressione. Di carattere fondativo rispetto al tema della fragilità umana è invece il contributo di Luca Cremasco, che lo affronta dalla prospettiva del rapporto con il bene e il male. La tesi di fondo sostiene che, se il male è presente nel mondo, il bene è la risposta attiva e pratica dell'essere umano ad esso, secondo l'ordine del desiderio. In questo contesto teorico il bene, sempre al di là dell'essere umano, appare flebile, provvisorio, fragile: il nostro compito è di ravvivare una fiamma sempre debole.

L'AMORE PER LA NATURA NEL PARADIGMA DELL'ECOLOGIA INTEGRALE DI PAPA FRANCESCO: UNA LETTURA FENOMENOLOGICA¹

*LOVE OF NATURE ACCORDING TO POPE FRANCIS'
PARADIGM OF INTEGRAL ECOLOGY:
A PHENOMENOLOGICAL READING*

Angela Ales Bello

Pontificia Università Lateranense, Città del Vaticano – Centro
Italiano di Ricerche Fenomenologiche (CIRF), Roma
alesbello1937@gmail.com

Parole chiave: amore; natura; fenomenologia; spirito; armonia.

Key words: love; nature; phenomenology; spirit; harmony.

Mi sorpresi, quando nel 2015 appresi che era stata pubblicata la Lettera enciclica *Laudato si'* dedicata alla natura. Per solito le Encicliche papali riguardavano questioni antropologiche e morali, ad esempio, i costumi della nostra epoca, il processo di desacralizzazione e così via, in riferimento a questioni teologiche che approfondivano il tema del divino. In effetti, non comprendevo l'interesse per la natura. Chi vive in città, come me, è così abituato ad un universo artificiale che tende a dimenticare la natura.

Leggendo, però, il testo dell'Enciclica, ho compreso la ragione per la quale era stata scritta e mi sono accorta – infatti, non lo avevo mai notato – che questo tema era stato già trattato da Papa Giovanni Paolo II. Nel testo di Papa Giovanni si trovano alcune citazioni tratte dal *Messaggio per la Giornata Mondiale della Pace 1990* di quel Papa; in una, in particolare, si parla dei «compiti» dei cristiani nei confronti del creato e dei loro «doveri» nei confronti della natura (cfr. *Laudato si'* [LS]: § 64, cap. III, *Il Vangelo della Creazione*).

Il riferimento alla natura concerne, infatti, il nostro comportamento riguardo ad essa; la questione antropologica, quindi, lungi dall'essere ignorata, emerge in primo piano, insieme alle tematiche teologiche. Il nostro Pontefice, facendo riferimento al rapporto fra l'essere umano e la natura, si ispira a san Francesco non solo nel titolo del docu-

¹ Questo è il testo della prolusione tenuta dalla prof.ssa Angela Ales Bello in occasione del Dies Academicus allo Iusve il 23 febbraio 2024.

mento, ma già all'inizio di esso, riportando i primi versi del Cantico delle creature. La scelta del nome non è casuale, anche se sembra che sia avvenuta in modo contingente², il Santo diventa la sua guida spirituale: nei suoi scritti e nelle sue azioni Papa Francesco trova il filo conduttore della propria azione pastorale, come dimostrano alcune sue Encicliche successive.

Naturalmente la *Laudato si'* analizza una crisi epocale, la cosiddetta crisi ecologica. Movendo dalla Rivoluzione industriale, il mondo Occidentale prima e poi gli altri continenti hanno trasformato sempre di più la natura, sfruttandone le risorse per creare il benessere materiale, l'allungamento della vita umana, le possibilità di comunicazione sempre più veloci. Ancora nella prima metà del Novecento si apprezzavano le scoperte scientifiche e le trasformazioni della tecnica e soltanto alcuni fra i più avvertiti avevano assunto un atteggiamento critico – si pensi ai movimenti del '68 negli Stati Uniti e in Europa rivolti contro il capitalismo selvaggio e il consumismo –, ma più per motivi morali o intellettuali che per i danni che le emissioni di vario tipo possono provocare agli esseri umani. In verità, ci stiamo accorgendo che, invece di essere uno strumento di vita, il mondo artificiale diventa uno strumento di morte. Inoltre, l'utilizzazione delle risorse naturali da parte di alcuni paesi che sono in grado di farlo, danneggia tutto il mondo e, quindi, soprattutto, i più poveri e i più deboli. Tutto ciò è ben descritto e argomentato nell'Enciclica e nel prosieguo della trattazione ci si soffermerà sulle osservazioni in essa contenute. Si può notare, inoltre, che lo sfruttamento, che ci appella dal punto di vista morale, rimanda, in effetti, ad una visione/interpretazione della natura: casa comune o miniera senza fondo?

Allora ci si deve domandare: Che cosa è la natura? Qual è il rapporto dell'essere umano con la natura dal punto di vista della conoscenza della natura stessa? Non si tratta di domande superflue, al contrario, dalla risposta a queste domande dipende il comportamento che si assume. Affrontare tale questione consente di chiarire i legami tra teoria e prassi, infatti, dal modo di intendere la natura dipende il senso delle azioni che l'essere umano compie nei suoi confronti.

1. LA NATURA NELLA DESCRIZIONE DELL'ENCICLICA

«Per la tradizione giudeo-cristiana, dire “creazione” è più che dire natura, perché ha a che vedere con un progetto dell'amore di Dio, dove ogni creatura ha un valore e un significato» (LS: 76). Così scrive Papa Francesco nella terza parte del Capitolo II *Il Vangelo della creazione*, dal titolo “Il mistero dell'universo”. La conoscenza dell'universo è una sfida per l'essere umano, il quale mostra di avere difficoltà a comprendere le cose che sono più vicine ed anche se stesso, pertanto, l'universo nella sua vastità è

² L'occasionalità di questa scelta è descritta dal Card. Marcello Semeraro nel primo capitolo del suo libro *Il francescanesimo di un papa gesuita*. In realtà, è stato proprio Papa Francesco a raccontare nell'udienza del 16 marzo 2016 che, quando il suo nome fu pronunciato come quello del nuovo Papa, l'Arcivescovo Emerito di San Paolo in Brasile, il Cardinale Hummes, che gli sedeva accanto, gli disse: «Non dimenticarti dei poveri!». In quel momento il Card. Bergoglio pensò a san Francesco sia riguardo alla povertà sia riguardo alla pace.

per noi veramente un “mistero”. Nel tentativo di appropriarsi della conoscenza della natura, l'essere umano ha usato i suoi strumenti intellettuali, intendendola come: «[...] un sistema che si analizza, si comprende e si gestisce» (*ibidem*), ma è possibile realizzare veramente tutto ciò? E fino a che punto? Per Papa Francesco solo la sapienza religiosa può insegnarci qualcosa, infatti: «[...] la creazione può essere compresa solo come un dono che scaturisce dalla mano aperta del Padre di tutti, come una realtà illuminata dall'amore che ci convoca ad una comunione universale» (*ibidem*). Qui si mette in evidenza che la Creazione giustifica il senso profondo della natura stessa, la cui origine è da ricercarsi nell'infinito amore di Dio che riguarda tutti i popoli della terra.

Non è un caso che il mondo esista, ribadisce Papa Francesco; esso nasce da una decisione, attraverso la quale Dio non ha voluto mostrare di poter fare qualcosa di potente, al contrario, la sua decisione si concretizza nell'atto di donare, quindi, l'universo nasce dall'amore del Padre che genera; ed è appunto nell'Enciclica che risuona la parola “Padre”: «Così, ogni creatura è oggetto della tenerezza del Padre, che le assegna un posto nel mondo» (*LS: 77*). È accaduto, però, che proprio all'interno del pensiero ebraico-cristiano si sia verificato il processo di desacralizzazione della natura e non si sia considerato più il rapporto con il Creatore, ecco l'esigenza di riscoprire il legame con il divino, come ci suggerisce Giovanni Paolo II nella sua Catechesi del 30 gennaio 2002. Egli paragona l'universo a libro stupendo: «[...] le cui lettere sono la moltitudine di creature presenti nell'universo» (*LS: 85*) e, quindi, può essere considerato come una fonte della rivelazione divina.

In quanto fonte della rivelazione divina, in *LS 88*, contenuto nella quarta parte del Capitolo II, che è intitolata “Il messaggio di ogni creatura nell'armonia del creato”, particolarmente significativo è il termine «armonia»; esso indica una visione della natura, in cui sono presenti le cose animate e inanimate, come un tutto organico. In verità, a partire dall'Età Moderna nella cultura occidentale è avvenuto un cambiamento di paradigma; è noto che fino ad allora si riteneva, appunto, che la natura fosse abitata da un'anima, fosse caratterizzata da una struttura metafisica, come i filosofi greci, in particolare Platone e Aristotele, avevano sostenuto e i pensatori medievali avevano ribadito. A questa visione dalla fine del XVI e l'inizio del XVII secolo si contrappose l'interpretazione della natura come scritta in caratteri matematici.

Di per sé l'idea, secondo la quale la natura è strutturata secondo criteri di tipo matematico/geometrico non costituisce una totale innovazione, perché si trova anche nel dialogo di Platone *Timeo*. In verità, Platone parla di un Demiurgo divino, di un Artefice che nella sua bontà, «[...] voleva dunque che l'universalità delle cose fosse buona; che per quanto possibile, nullo fosse il male» (Platone 1964: 54), motivo, questo, che abbiamo già incontrato nei testi sacri della tradizione ebraico-cristiana, testi che Platone non conosceva, tuttavia, egli apparteneva alla religione orfica, che aveva una concezione molto raffinata del Divino. Il Demiurgo, per fare sì che le cose fossero buone nel foggia-re la materia caotica, si ispirò al regno delle idee, costituito da perfetti esemplari, e fra queste si trovano le idee degli enti geometrici.

Ci si chiede se, quando Galileo Galilei affermava che il grande libro della natura è scritto in caratteri matematici, e, esemplificando, si riferiva a figure geometriche, si rifacesse a queste antiche dottrine. Il teorico dell'esperimento muoveva da una visione platonica? È probabile che questa visione sia giunta a Platone attraverso vie sotterranee. Tuttavia, egli non si fermò a tale descrizione, ma utilizzò la struttura geometrica per introdurre calcoli matematici e ormai poteva farlo, dato lo sviluppo della scienza matematica. Anche secondo Galilei, Dio è il creatore di tutte le cose, ma queste cose sono legate da rapporti "misurabili". *L'Anima mundi*, come principio metafisico, che caratterizzò anche l'Umanesimo platonico di Marsilio Ficino e Pico della Mirandola, fu messa da parte e la natura fu intesa solo come estensione materiale, *res extensa*, secondo l'interpretazione di Cartesio e ciò condusse ad una visione meccanicistica, secondo la quale si interpretò l'universo come una grande macchina e prevalse quella che ai nostri giorni si definisce una lettura quantitativa di contro a quella precedente, qualitativa. All'interno della cultura rinascimentale si giocò, infatti, la partita sulla consistenza puramente materiale della natura oppure di una materia animata da un principio che si potrebbe definire spirituale, per lo meno non materiale; vinse il materialismo.

La cosa straordinaria è che il criterio quantitativo della misurabilità riesce a condurre alla trasformabilità, ad un intervento degli esseri umani che porta alle estreme conseguenze l'utilizzazione delle risorse naturali. Non è negativo che si trasformi la natura, ma è opportuno non spingere la trasformazione oltre i confini della sopportabilità della natura stessa.

Certamente la lettura qualitativa è più coerente con l'interpretazione della natura che si trova nei testi biblici, ai quali Papa Francesco si riferisce nella parte seconda del Capitolo II dal titolo: "La sapienza dei racconti biblici", d'altra parte, come si è già detto, anche filosofi non cristiani avevano interpretato la natura in modo qualitativo, per usare la nostra terminologia. Inoltre, tale tipo di lettura era tradizionalmente presente nelle altre culture, quindi, ciò dimostra che l'essere umano sente spontaneamente l'armonia presente nelle cose. L'armonia deriva dall'amore di Dio, questa è la prima cosa che dobbiamo riconoscere; scrive Papa Francesco in *LS 73*: «In realtà, ogni sana spiritualità implica allo stesso tempo l'accogliere l'amore divino e adorare con fiducia il Signore per la sua infinita Potenza». La fiducia si manifesta quando si costata che: «Dunque, l'ingiustizia non è invincibile» (*LS: 74*). Tutto si tiene insieme: l'interpretazione qualitativa della natura bene si accorda con l'accoglienza dell'amore divino e la fiducia nel trionfo della giustizia.

A questo punto ci si può chiedere se non sia opportuno un approfondimento dell'interpretazione qualitativa della natura, facendo riferimento a due pensatrici vissute nel Novecento. Mentre rileggevo le parole di Papa Francesco, infatti, mi sono venuti in mente gli scritti di due fenomenologhe: Hedwig Conrad-Martius e Edith Stein. La prima, oltre che filosofa, era anche esperta delle scienze fisiche e biologiche del suo tempo, quindi, una studiosa della natura in modo molto ampio e approfondito, la seconda ci propone una filosofia della natura elaborata anche in relazione agli scritti della sua amica e madrina di battesimo.

2. HEDWIG CONRAD-MARTIUS: LA NATURA E LO SPIRITO

Esponente di rilievo della scuola fenomenologica, formatasi nell'Università di Monaco, segue a Gottinga nella seconda decade del Novecento le lezioni di Edmund Husserl ed è accettata nel cosiddetto "Circolo di Gottinga", nel quale si riuniscono i primi discepoli del fenomenologo³. L'unica sua opera disponibile in italiano è *Metaphysische Gespräche, Dialoghi Metafisici* (1921; 2006), dai quali vorrei iniziare la trattazione della fenomenologia di Conrad-Martius. In quest'opera si trovano, infatti, riassunti i temi più significativi da lei affrontati: in primo luogo, il tema della natura sia in riferimento alle scienze sia in relazione ad un'indagine "metafisica" che colga il senso profondo della natura stessa, data l'insufficienza della visione fornita dalle discipline quali la fisica, la biologia, la fisiologia, l'anatomia a cogliere la complessa funzione che ha la natura. In secondo luogo, superando una visione naturalistica, quella che è alla base di numerose discipline scientifiche, Conrad-Martius, che pure è una biologa e conosce in modo approfondito le ricerche condotte fino ai suoi giorni, allarga la sua riflessione all'essere umano e a alla divinità.

Nell'affresco che ci è fornito da Conrad-Martius tutto è compreso e ogni cosa trova il suo posto. Siamo di fronte ad una ricostruzione del senso della natura e della sua collocazione in un livello ben preciso della realtà. Le sue argomentazioni possono definirsi proprie di una "filosofia della natura" che si apre alla metafisica.

Abbiamo già notato, però, che la natura, a partire dall'età moderna, è oggetto di una nuova ricerca, quella scientifica. Allora, quale relazione stabilire fra questa descrizione della natura vivente e la lettura "scientifica", in particolare, quella proposta dal Positivismo?

Certamente Conrad-Martius non accetta la visione positivista della realtà e neppure il meccanicismo, la sua è una lettura che la riconduce all'interpretazione aristote-

³ Hedwig Martius nasce a Berlino nel 1888, figlia di un medico e direttore della Clinica universitaria di Rostock, dove compie i suoi studi e si iscrive all'Università. Da 1909 al 1912 segue corsi di filosofia, psicologia e storia dell'arte presso l'Università a Monaco e si trasferisce a Gottinga per frequentare le lezioni di Husserl. Nel 1912 si laurea a Monaco sotto la guida di Alexander Pfänder e sposa Theodor Conrad. Nel 1916 pubblica nello "Jahrbuch für Phänomenologie und phänomenologische Forschung" il saggio *Zur Ontologie und Erscheinungslehre der realen Aussenwelt* (*Per l'ontologia e la dottrina delle manifestazioni del mondo esterno reale*). Non ottenendo sbocchi nella carriera universitaria si trasferisce a Bergzabern dove si dedica alla conduzione di un frutteto. Sempre nello "Jahrbuch" pubblica nel 1921 il lungo saggio *Realontologie* (*Ontologia del reale*) e continua il suo lavoro di ricerca che si concretizza in saggi e conferenze fino al 1934 anno in cui appare il suo originale contributo frutto di esperienza personale *Die Seele der Pflanzen* (*L'anima delle piante*). Nel 1937 si trasferisce a Monaco dove si dedica all'approfondimento di temi scientifici in rapporto all'indagine filosofica. Nascono così i suoi lavori *Ursprung und Aufbau des lebendigen Kosmos* (*Origine e struttura del mondo vivente*, 1938), *Der Selbstaufbau der Natur* (*L'autocostituzione della natura*, 1944), *Wissenschaftlich-metaphysische Perspektiven* (*Prospettive scientifico-metafisiche*), *Bios und Psyche* (*Vita e psiche*), *Abstammungslehre* (*La dottrina della discendenza*), apparsi fra 1948 e il 1949. In questo anno inizia il suo insegnamento di Filosofia della Natura presso l'Università di Monaco dove diventerà professore ordinario nel 1951. Seguono opere molto significative: *Die Zeit* (*Il tempo*), *Das Sein* (*L'essere*), *Der Raum* (*Lo spazio*) e *Die Geistseele der Menschen* (*L'anima spirituale dell'essere umano*) e la riedizione di altre precedenti; il suo discepolo E. Avé-Lallemant, ha curato l'edizione dei suoi scritti filosofici *Schriften zur Philosophie* e l'Archivio dei suoi scritti presso l'Università di Monaco di Baviera. Conrad-Martius muore a Monaco il 15 febbraio 1966.

lica della natura, tuttavia, non esclude i risultati della scienza fisica, al contrario, li utilizza all'interno della sua prospettiva. Per comprendere ciò si può fare riferimento alla legge di inerzia, così come è stata proposta dalla fisica moderna; infatti, se ci si domanda veramente in che cosa consista, si scopre, secondo Conrad-Martius, la presenza di una forza interna e non esterna ai corpi che è anche adombrata confusamente nella espressione *vis inerte*, qualche volta adoperata per indicare l'inerzia. La presenza di "forze interne" indica che esiste una dimensione "trans-fisica", quella messa in evidenza nell'interpretazione della natura proposta da Aristotele, dimensione che deve essere esplicitata. La critica che ella muove alla scienza galileiana e il ritorno ad una visione aristotelica del cosmo potrebbero far supporre un rifiuto della scienza da parte di Conrad-Martius a favore di un'interpretazione prescientifica, esclusivamente metafisica, della realtà. In verità, si tratta di una posizione più complessa, che consiste nello sforzo di accettare ciò che di valido la ricerca scientifica può fornire. Il passaggio dalla fisica moderna a quella contemporanea, ruotante essenzialmente intorno alla teoria della relatività e la teoria dei quanta di energia, offre, a parere di Conrad-Martius, un sostegno validissimo ad un'interpretazione del mondo fisico che supera il meccanicismo della fisica galileiana, consente di recuperare una visione organica, quale era sostenuta nell'Antichità e nel Medioevo e apre, infine, la via ad un intreccio fecondo fra scienza e metafisica. Alcune intuizioni delle teorie più recenti servono per ampliare l'orizzonte interpretativo, ma sono anche bisognose di un sostegno filosofico autentico.

3. LO SPIRITO OGGETTIVO IN EDITH STEIN

I *Dialoghi Metafisici* sono stati oggetto di commenti da parte di Edith Stein. Se il tema antropologico è fondamentale per questa filosofa, ella non trascura di affrontare la questione della natura. Già in un'opera giovanile, *Introduzione alla filosofia*, ella aveva dedicato il capitolo iniziale proprio alla filosofia della natura, perché anche per lei la lettura della natura non può essere lasciata esclusivamente alle scienze fisiche e biologiche, ma deve rimanere oggetto di riflessione da parte della filosofia, condividendo in tal modo del tutto la posizione della Conrad-Martius. Le nozioni di spazio, tempo, movimento richiedono un'indagine filosofica. D'altra parte, anche gli stessi scienziati, come nel caso di Planck, citato anche dalla Conrad-Martius, riconoscono che: «[...] l'unità dell'immagine del mondo della fisica deve essere ottenuta con un sacrificio, ovvero con la rinuncia alla pienezza e alla molteplicità del mondo evidente» (Stein 1998: 99), parole queste che saranno pronunciate anche da Edmund Husserl il maestro della Stein e della Conrad-Martius – nelle sue conferenze di Vienna e di Praga del 1935, confluite nell'opera *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, in cui si trova la sua critica alla matematizzazione della natura proposta da Galilei, il quale ha posto su di essa un «abito ideale», quello matematico,

appunto, occultando in tal modo quelli che Husserl chiama i “*plena*”, cioè, «[...] le qualità specificamente sensibili ed esperibili dei corpi intuitivi» (Husserl 1961: 64). La lettura scientifica della natura sacrifica qualcosa, pone dei limiti e «[...] ciò che l'intelaiatura di formule matematiche rifiuta, non è meno “reale” di quello che può essere da esse colto» (Stein 1998: 99) così prosegue la Stein nel suo testo *Introduzione alla filosofia*, terminato nell'ottobre del 1921 e contenente le lezioni di fenomenologia che ella privatamente aveva tenuto nella sua casa e che erano state molto seguite⁴. È necessario, pertanto, procedere ad indagare il senso dell'ontologia della natura, cioè, l'essenza di ciò che è materiale accanto a ciò che è spirituale. Se lo studio della natura per i fenomenologi riguarda, appunto, ciò che si mostra diverso dall'ambito dello spirito, si è già notato che tale diversità non impedisce di constatare la presenza dello spirito anche nella materia.

Potenza e Atto è l'opera nella quale Edith Stein approfondisce il rapporto fra l'ontologia di ciò che è materiale e l'ontologia di ciò che è spirituale. Movendo dalle due nozioni aristoteliche di potenza e atto, tenute presenti anche da Husserl, la Stein, che ormai si è avvicinata alla speculazione dei pensatori medievali, in verità, ripercorre temi fenomenologici husserliani, quali quello di ontologia formale e ontologia materiale applicata, appunto, alla potenzialità e all'attualità. È opportuno notare che il termine ontologia ha qui il significato di indagine sull'essenza di un ambito di ricerca e non riguarda il tema dell'essere, come era accaduto tradizionalmente. Questo uso del termine ontologia, proposto da Husserl nelle sue analisi sulle ontologie regionali, è ripreso da Edith Stein e precipuamente applicato nel libro che stiamo esaminando. Quello che ci interessa è l'ontologia dello spirito, quindi, l'analisi essenziale dello spirito, nella distinzione fra spirito soggettivo e spirito oggettivo. Lo Spirito in senso assoluto è per la Stein lo Spirito divino, poi ci sono gli spiriti creati: gli angeli, gli esseri umani e le cose naturali, nelle quali si trova in modo eminente la materia e la forma. Secondo un'argomentazione che si troverà nella sua ultima opera filosofica, *Essere finito e Essere eterno*, tutto ciò che è creato ha materia, si tratta eventualmente di tipi diversi di materia, ma in questo caso ci interessa la metessi fra materia e spirito: «L'analisi della materia ci ha esibito lo spirito e attraverso l'analisi dello spirito, ancora, siamo stati ricondotti alle forme materiali. Le cose con quali abbiamo a che fare nell'esperienza sono unità di spirito e materia, sono materia formata dallo spirito» (Stein 2003: 237). Qui la Stein ci sta dicendo che quella che in senso aristotelico si indica come forma è l'aspetto spirituale dell'essere creato, pertanto: «Le cose materiali, portano in sé nella loro “natura”, qualcosa di oggettivo-spirituale» (*ibidem*). Qui il termine “natura” è evidenziato, perché con esso si intende non la natura nel senso corrente, ma l'essenza della cosa, così come è usato da Tommaso d'Aquino.

4. LA RIVOLUZIONE CULTURALE DELL'AMORE

«La spiritualità cristiana – scrive Papa Francesco – propone un modo alternativo di intendere la qualità della vita, e incoraggia uno stile di vita profetico e contemplativo, capace di gioire profondamente senza essere ossessionati dal consumo» (LS: 222). Si tratta di gustare le piccole cose che la vita ci offre e, soprattutto, di non rattristarci per ciò che non abbiamo. Questo paragrafo, intitolato “Gioia e pace” si trova nella quarta parte dell’ultimo capitolo dell’Enciclica dedicato a “Educazione e spiritualità ecologica”. È un breve trattato sul senso, il modo, la finalità dell’educare. E lo strumento potente dell’educazione è, appunto, l’amore.

Potremmo chiederci che cosa legghi la natura all’amore se l’amore riguarda l’umano, la natura è ciò che non è umano. Ma la natura è stata affidata all’umano, tutto sembra far capo all’umano. Si tratta di un antropocentrismo? Nell’Enciclica appaiono due modi di intendere l’antropocentrismo, uno negativo che coincide con il dominio e l’altro positivo che coincide con il servizio. Indubbiamente all’essere umano è affidato da Dio un compito straordinario: quello di essere Causa seconda. La Causa Prima è il divino, e l’essere umano è immagine del divino, perciò nella dimensione del mondo ha una funzione poetica: quella di mostrare concretamente la potenza del divino. Ma la potenza, a sua volta, può essere intesa in due modi, come dominio, appunto, a proprio favore, e come cura del creato.

Nel Capitolo III *La radice umana della crisi ecologica*, in particolare, nella Parte III si critica l’antropocentrismo moderno che: «[...] ha finito di collocare la ragione tecnica al di sopra della realtà» (LS: 115).

Altra cosa è l’antropocentrismo educato alla spiritualità cristiana. La conversione ecologica è una conversione interiore che richiede umiltà. Nella nostra epoca la fine della modernità ci ha condotto alla postmodernità. In questa corrente di pensiero si è colto l’eccesso dell’antropocentrismo dell’età moderna; la soluzione proposta, che certamente segue alla presa di posizione morale per eliminare l’antropocentrismo negativo, equipara l’essere umano al mondo animale e vegetale e lo considera un puro essere di natura, senza tener conto che già questa interpretazione indica una capacità critica e una decisione che distingue l’essere umano dalle altre entità naturali. Se questa è una posizione filosofica, ci si può chiedere se gli animali o le piante possano fare riflessioni filosofiche.

L’umiltà non risiede nell’eliminare il ruolo dell’umano, ma nel fare assumere all’umano un ruolo di cura e di servizio, che non ne svaluta le capacità, anzi le esalta, perché si dimostra che è capace di comprendere come si possa realizzare il bene. Il Papa ripete che il modello è san Francesco, la sequela di tale modello consente di: «[...] proporre una sana relazione con il creato come una dimensione della conversione integrale della persona» (LS: 218). L’essere umano rimane sempre al centro del mondo a causa della sua capacità di gestire se stesso e le cose, importante è che ciò non lo insuperbisca. La superbia, infatti, conduce all’autocelebrazione e ha condotto

e conduce all'allontanamento da Dio. Si può notare, infatti, che l'ateismo è nato e si sta diffondendo in modo straordinario, proprio nella cultura più opulenta, quella occidentale. In *LS* 224 si legge: «Non è facile maturare questa sana umiltà e una felice sobrietà se diventiamo autonomi, se escludiamo dalla nostra vita Dio e il nostro io ne occupa il posto, se crediamo che sia la nostra soggettività a determinare ciò che è bene e ciò che è male».

Il rimedio indicato da Papa Francesco è l'amore fraterno. Si potrebbe obiettare che questo va bene per gli esseri umani, ma per la natura? Il Papa prevede tale obiezione e risponde attraverso la definizione di amore fraterno: «L'amore fraterno può essere solo gratuito, non può mai essere un compenso per ciò che un altro realizza, né un anticipo per quanto speriamo che faccia. Per questo è possibile amare i nemici. Questa stessa gratuità ci porta ad amare ed accettare il vento, il sole e le nubi, benché non si sottomettano al nostro controllo, per questo possiamo parlare di *fraternità universale*» (*LS*: 228).

L'amore fraterno è l'amore per il nemico, questo è il massimo grado della *caritas*, è l'amore di Gesù sulla Croce verso coloro che lo stavano uccidendo che il cristiano può e deve imitare. A proposito di fraternità universale, scrive Husserl: «Noi potremmo dire che coloro che si amano non vivono l'uno vicino all'altro, potenzialmente e attualmente. Essi condividono, dunque, anche tutte le responsabilità, sono legati solidamente, pure nel peccato e nella colpa» (Husserl 1961: 83).

A questo punto egli si domanda se l'amore che ha appena descritto non sia il caso-limite, cioè, l'amore in senso assoluto e riflette su chi abbia compiuto l'atto straordinario di assumere il peccato dell'altro. Non esita a rispondere: «Stiamo pensando all'infinito amore di Cristo per tutti gli uomini e all'amore umano in generale, che il cristiano deve suscitare in sé in quanto cristiano e senza il quale non può essere vero cristiano» (*ibidem*); quindi, è possibile che un essere umano si conformi all'amore di Cristo. In questa direzione non basta, come Gesù ci insegna, amare l'amico o il familiare, ma la vera *caritas*, l'*agape* consiste nell'amare il nemico. E conclude questa sua riflessione affermando che la comunità etica è una comunità di amicizia, nella quale le persone si uniscono in una personalità di ordine superiore, assumendo, potremmo aggiungere, la responsabilità reciproca. Per questo tale amore è definito da Husserl *amore etico*.

Ai nostri giorni Papa Francesco riprendendo il tema dell'amore per il nemico, ci sta ammonendo di abborrire le guerre in atto e di operare per ristabilire la pace. In fondo, anche nei confronti della natura abbiamo intrapreso una guerra, siamo ricaduti sotto il dominio del male? Sembra che sia così, pertanto, egli fa appello alla nostra responsabilità nei confronti degli altri esseri umani, ma ci invita di nuovo ad estenderla alla natura. Costando, infatti, che a otto anni dalla Lettera Enciclica *Laudato si'* il suo appello non è stato accolto, nel 2023 ha scritto una "Esortazione apostolica a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica", intitolata *Laudate Deum* per ribadire l'urgenza di un intervento a favore della natura, che dobbiamo amare. Se l'amore non significa solo benevolenza, ma assunzione di responsabilità, noi possiamo e dobbiamo assumerci questa responsabilità.

Bibliografia

- Ales Bello, A. (2021). *Assonanze e Dissonanze. Dal Diario di Edith Stein*. Mimesis.
- Conrad-Martius, H. (2006). *Dialoghi metafisici*. Besa.
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore.
- Platone (1964). *Il Timeo*. In Platone. *I Dialoghi*. Vol. III. Rizzoli.
- Semeraro, M. (2023). *Il francescanesimo di un papa gesuita*. Messaggero.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Città Nuova.
- Stein, E. (2003). *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*. Città Nuova.

PERCHÉ LA CASA NON SI SGRETOLI: OTTO ANNI DOPO LA LAUDATO SI'

Walter Magnoni

Università Cattolica di Milano, walter.magnoni@unicatt.it

Papa Francesco, otto anni dopo l'enciclica *Laudato si'*, denuncia la mancanza d'interventi concreti per evitare che «la casa si sgretoli» e lo fa con un'esortazione apostolica che si concentra sulla crisi climatica. Il Pontefice vede un avanzamento del «paradigma tecnocratico» e lo collega all'intelligenza artificiale. Questa riflessione pone al centro la questione del potere. Come gestire il potere senza che vi sia una «decadenza etica del potere reale» (*LD*: 29). Non smettere d'interrogarsi, soprattutto sulle domande di senso, appare una via virtuosa. A questa si accompagnano alcune azioni tra le quali il multilateralismo. Bergoglio scrive in vista della COP 28 di Dubai, col desiderio d'incidere sulle scelte concrete, per una reale cura della casa comune. La via da perseguire, in ogni caso, non può essere ridurre tutto alla mera ricerca di soluzioni tecniche, ma occorre una visione di più grande respiro che consideri la persona dentro un «antropocentrismo situato» che dia all'uomo uno sguardo nuovo sulla realtà. Di quale sguardo si tratta? Potremmo dire che la sfida vera è quella di trovare un'etica adeguatamente solida, una cultura e una spiritualità che diano un limite al potere e lo contengano.

Parole chiave: *Laudate Deum*; meritocrazia; antropocentrismo situato; multilateralismo; crisi climatica.

WHY THE HOUSE SHOULD NOT CRUMBLE: EIGHT YEARS AFTER LAUDATO SI'

Walter Magnoni

Università Cattolica di Milano, walter.magnoni@unicatt.it

Eight years after his encyclical letter Laudato si', Pope Francis, denounces the lack of concrete actions to prevent «the house from crumbling» with an apostolic exhortation that focuses on the climate crisis. The Pontiff sees an advancement of the «technocratic paradigm» and connects it to artificial intelligence. This reflection places the question of power at the center. How to manage power without an «ethical decadence of real power» (LD: 29). To never stop looking for answers, especially those regarding the real meaning, appears to be a virtuous path. This also involves some actions, including multilateralism. Bergoglio writes in view of COP 28 in Dubai, with the desire to influence concrete choices, for real care of our common home. The path to follow, in any case, cannot be to reduce everything to the mere search for technical solutions, but a broader vision is needed which considers the person within a «situated anthropocentrism» that gives man a new view on reality. What kind of view are we talking about? We could say that the real challenge is to find an adequately solid ethic, a culture and a spirituality that set a limit to power and contain it.

Key words: Laudate Deum; meritocracy; situated anthropocentrism; multilateralism; climate crisis.

1. IL MOTIVO DELLA LAUDATE DEUM

Quando nel 2015 venne pubblicata l'enciclica *Laudato si'*, mancavano pochi mesi al Vertice di Parigi. Nessuno poteva immaginare che il cammino di questa Lettera del Papa avrebbe generato una dinamica inedita rispetto a tutti i Documenti della Dottrina Sociale della Chiesa che l'avevano preceduta. Dalla *Rerum novarum* di Leone XIII fino alla *Caritas in veritate* di Benedetto XVI, tutti gli scritti dei Pontefici sono stati accolti dal pubblico con interesse, ma dopo un breve dibattito pubblico il tempo aveva sempre giocato il ruolo di portare alla progressiva perdita della memoria collettiva, fino a non ricordarsi più cosa il Papa avesse detto, eccezion fatta per qualche studioso del campo, che però restava spesso voce fuori dal coro.

Certo la *Rerum novarum*, prima enciclica sociale datata 1891, sul rapporto tra capitale e lavoro aveva suscitato grande interesse. A documentarlo basti il riferimento esplicito nel capolavoro di Bernanos:

La famosa enciclica di Leone XIII, *Rerum Novarum*: voi la leggete tranquillamente, col'orlo delle ciglia, come una qualunque pastorale di quaresima. Alla sua epoca, piccolo mio, ci è parso di sentire tremare la terra sotto i piedi. Quale entusiasmo! Ero, in quel momento, curato di Norenfontes, in pieno paese di miniere. Quest'idea così semplice che il lavoro non è una merce, sottoposta alla legge dell'offerta e della domanda, che non si può speculare sui salari, sulla vita degli uomini come sul grano, lo zucchero o il caffè, metteva sottosopra le coscienze, lo credi? Per averla spiegata in cattedra alla mia buona gente son passato per un socialista e i contadini benpensanti m'hanno fatto mandare a Montreuil, in disgrazia (Bernanos 1965: 66).

Come riportato nel grande romanzo, dopo qualche anno però il testo perde la sua carica rivoluzionaria ed attualità e si legge tranquillamente «come una qualunque pastorale di quaresima». La stessa sorte, di fatto, è toccata a tutte le altre encicliche sociali suscitando un certo interesse iniziale, offrendo l'occasione di qualche articolo, di conferenze di diverso peso e dimensioni, di pubblicazioni... ma senza mai riuscire davvero a entrare nel grande dibattito pubblico e a incidere sulla cultura ed il pensiero.

Non fu così per l'enciclica *Laudato si'*: da subito accolta con grande attenzione, citata da molti, discussa, assunta da gruppi come un vero e proprio manifesto, e in grado di diventare un punto di riferimento, non solo per il mondo cattolico. Col passare degli anni l'interesse verso questo documento non solo è cresciuto ma sono nate iniziative, come il "Movimento Laudato si'", che nasce nello stesso anno di pubblicazione dell'enciclica, oppure i "Circoli Laudato si'" che si collegano al Movimento e molte altre iniziative che dicono la vivacità di persone attratte da un messaggio considerato decisivo per salvare e custodire la dimensione della terra come dimora.

Nonostante l'imponenza e l'urgenza del messaggio il Papa e i suoi collaboratori dovettero accorgersi che, malgrado l'enorme interesse e i tanti elogi del testo, di fatto la

Laudato si' rischiava di rimanere un bel documento incapace però di produrre azioni virtuose in grado di prendersi davvero cura della casa comune.

Da qui la scelta di pubblicare, a otto anni di distanza da quell'enciclica, un nuovo documento dal titolo: *Laudate Deum*.

2. «NON REAGIAMO ABBASTANZA»

Un testo breve, non più un'enciclica ma un'esortazione apostolica sulla crisi climatica. Pur rifacendosi esplicitamente alla *Laudato si'*, la «*Laudate Deum* non può essere ritenuta una revisione della *Laudato si'*, che la supera, e, aggiornandola la rende obsoleta» (Fogliuzzo 2023: 585). Come giustamente segnala Fogliuzzo, la disparità di lunghezza tra la corposa *Laudato si'* e l'agile *Laudate Deum* rende evidente il fatto che quest'ultimo testo ha un respiro più circoscritto.

L'enciclica del 2015 è portatrice di una visione dell'uomo, dell'ambiente e di tutto ciò che abita il Pianeta. Si tratta di un disegno originale che per la prima volta mostra come la questione sociale e la questione ambientale siano strettamente connesse e perciò richiedano soluzioni integrali. «Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale» (LS: 139). Papa Francesco con questa chiave di lettura dove «tutto è connesso», unisce ciò che fino a quel momento veniva spesso trattato in modo distinto.

Oggi non possiamo fare a meno di riconoscere che un vero approccio ecologico diventa sempre un approccio sociale, che deve integrare la giustizia nelle discussioni sull'ambiente, per ascoltare tanto il grido della terra quanto il grido dei poveri (*ibi*: 49).

La *Laudate Deum* s'inserisce in questo solco e sfrutta abbondanti rimandi e citazioni dell'enciclica ispiratrice e sin da subito ne chiarisce il rapporto.

La riflessione e le informazioni che possiamo raccogliere da questi ultimi otto anni ci permettono di specificare e completare ciò che abbiamo affermato qualche tempo fa (LD: 4).

Non si tratta dunque di un testo che va a sostituire la *Laudato si'*, ma di un approfondimento su una questione circoscritta e cruciale quale è quella della crisi climatica. L'esortazione apostolica del 2023 «aggiunge quindi le nuove evidenze che l'evoluzione della situazione e l'avanzamento della ricerca scientifica hanno consentito di raccogliere, ma soprattutto si concentra sul tema più specifico e più urgente dei cam-

biamenti climatici» (Fogliuzzo 2023: 585).

Il Papa, otto anni dopo l'Enciclica, lancia un allarme: «Con il passare del tempo, mi rendo conto che non reagiamo abbastanza, poiché il mondo che ci accoglie si sta sgretolando e forse si sta avvicinando a un punto di rottura» (LD: 2). La cosa per lui evidente è che l'impatto della crisi climatica rovina la vita delle persone. Da qui la scelta di scrivere un testo il cui *focus* è proprio sugli effetti di questo mutamento del clima che vanno a toccare questioni decisive come la salute, il lavoro, la casa, l'accesso alle risorse e le migrazioni forzate.

L'espressione «Non reagiamo abbastanza» è forte e inequivocabile. In quanto sta accadendo la responsabilità umana è denunciata in modo esplicito. «L'origine umana – “antropica” – del cambiamento climatico non può essere messa in discussione» (*ibi*: 11). Vedremo in questo articolo come nel testo pontificio vengano argomentate le responsabilità degli uomini e quali azioni immaginare per evitare che il mondo si sgretoli.

3. CHI È IL COLPEVOLE?

Il documento mette al centro la crisi climatica globale e afferma in modo netto: «È vero che non tutte le catastrofi possono essere attribuite al cambiamento climatico globale. Tuttavia, è verificabile che alcuni cambiamenti climatici indotti dall'uomo aumentano significativamente la probabilità di eventi estremi più frequenti e più intensi» (*ibi*: 5). Una delle questioni aperte è l'aumento della temperatura globale su cui gli esperti o presunti tali hanno a volte un po' minimizzato sostenendo la tesi che da sempre la terra è sottoposta a periodi di riscaldamento che si alternano ad altri di raffreddamento. La *Laudate Deum* pone l'accento sull'«insolita accelerazione del riscaldamento» (*ibi*: 6) al punto che a breve potrebbe verificarsi di un fenomeno diffuso e massiccio di migrazione causata dall'innalzamento dei livelli del mare e dello scioglimento dei ghiacciai.

Nel tentativo di semplificare la realtà, non mancano coloro che incolpano i poveri di avere troppi figli e cercano di risolvere il problema mutilando le donne dei Paesi meno sviluppati (*ibi*: 9)¹.

I dati però vanno in un'altra direzione e dimostrano come siano i paesi più ricchi a inquinare maggiormente (cfr. *ibi*: 9, nota 6)². L'altro effetto secondario del cambiamento climatico è anche la perdita del lavoro che tocca milioni di persone. Politici e imprenditori possono «generare innumerevoli posti di lavoro in diversi settori» (*ibi*: 10), ma per farlo urge una seria scelta di transizione energetica verso «le rinnovabili». Perché dunque non vi sono investimenti in tale direzione da parte di tutti? L'ama-

¹ Circa il tentativo di colpevolizzare i poveri segnalo un recente studio di grande interesse: Cortina 2023.

² La nota rimanda a un report del 2022 sulle emissioni *pro capite*.

ra considerazione del Papa è che «purtroppo, la crisi climatica non è propriamente una questione che interessi alle grandi questioni economiche, che si preoccupano di ottenere il massimo profitto al minor costo e nel minor tempo possibili» (*ibi*: 13). In queste parole vediamo ribadita la critica, centrale nella *Laudato si'*, al «paradigma tecnocratico dominante» che viene richiamato nel secondo capitolo dell'esortazione apostolica mettendolo in connessione con l'intelligenza artificiale.

4. L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Nella *Laudato si'* era presente una forte critica al «paradigma tecnocratico dominante» considerato «la radice umana della crisi ecologica». Tutto il terzo capitolo aiutava a cogliere la precisione e la forza di una denuncia mirata a mostrare come il vero rischio fosse rappresentato da quella piccola parte dell'umanità che aveva tra le mani un immenso potere. Questo paradigma «omogeneo e unidimensionale» (*LS*: 106) si gioca tutto sulla massimizzazione del profitto, un idolo per cui si è disposti a sacrificare ogni cosa. Così gli uomini e l'ambiente divengono strumentali al solo profitto. «La finanza soffoca l'economia reale» (*ibi*: 109) e il rapporto tra politica – economia e finanza viene ribaltato: quest'ultima sottomette le altre perché guidata dal paradigma efficientista della tecnocrazia³.

La novità presente in *Laudate Deum* non è tanto la ripresa della denuncia del paradigma tecnocratico, ma il fatto che questo cresca anche grazie all'ausilio dell'intelligenza artificiale. Nell'enciclica del 2015 questo termine non compariva e solo più recentemente ha iniziato a essere usato nei documenti Pontifici. Si può allargare a quest'ultima l'affermazione che «i recenti sviluppi tecnologici si basano sull'idea di un essere umano senza limiti, le cui capacità e possibilità si potrebbero estendere all'infinito grazie alla tecnologia» (*LD*: 21).

Il Papa denuncia l'illusione di chi immagina un progresso inarrestabile in grado di superare ogni limite. Nel Messaggio per la giornata mondiale della Pace del primo gennaio 2024, viene ripresa la questione dell'intelligenza artificiale e il nesso col senso del limite. Ne ripropongo un passaggio a mio avviso cruciale:

Le macchine “intelligenti” possono svolgere i compiti loro assegnati con sempre maggiore efficienza, ma lo scopo e il significato delle loro operazioni continueranno a essere determinati o abilitati da esseri umani in possesso di un proprio universo di valori. Il rischio è che i criteri alla base di certe scelte diventino meno chiari, che la responsabilità decisionale venga nascosta e che i produttori possano sottrarsi all'obbligo di agire per il bene della comunità. In un certo senso, ciò è favorito dal sistema tecnocratico, che allea l'economia con la tecnologia e privilegia il criterio dell'efficienza, tendendo a ignorare tutto ciò che non è legato ai suoi interessi immediati. Questo deve farci riflettere su un aspetto tanto spesso trascu-

³ In *LS* 189 viene invece esplicitato come dovrebbe esser il corretto rapporto tra politica, economia e finanza.

rato nella mentalità attuale, tecnocratica ed efficientista, quanto decisivo per lo sviluppo personale e sociale: il “senso del limite”. L'essere umano infatti, mortale per definizione, pensando di travalicare ogni limite in virtù della tecnica rischia, nell'ossessione di voler controllare tutto, di perdere il controllo su sé stesso; nella ricerca di una libertà assoluta, di cadere nella spirale di una dittatura tecnologica. Riconoscere e accettare il proprio limite di creatura è per l'uomo condizione indispensabile per conseguire, o meglio, accogliere in dono la pienezza. Invece, nel contesto ideologico di un paradigma tecnocratico, animato da una prometeica presunzione di autosufficienza, le disuguaglianze potrebbero crescere a dismisura, e la conoscenza e la ricchezza accumularsi nelle mani di pochi, con gravi rischi per le società democratiche e la coesistenza pacifica (Francesco 2024).

Accanto alla questione del «senso del limite» vi è quella del potere. Aspetto già presente nell'enciclica del 2015 e ripreso nei numeri dal 24 al 28 della *Laudate Deum*. Nel finale di questa riflessione il Pontefice cita il Discorso di Paolo VI alla FAO del lontano 1970 in cui il Papa denunciava il rischio che il potere e il progresso generati si potessero rivoltare contro gli uomini. Lo stesso Paolo VI, in un passaggio di *Octogesima adveniens* parlando dell'urbanesimo conclude con questo severo interrogativo rivolto all'uomo del suo tempo: «Dopo aver affermato un necessario dominio sulla natura, non diventa ora schiavo degli oggetti che produce?» (OA: 9).

5. IL PUNGIGLIONE ETICO CONTRO LE FAKE NEWS

In effetti la gestione del potere è forse il problema centrale e nella *Laudate Deum* si parla di «decadenza etica del potere reale» (LD: 29). A mascherare un tale degrado interverrebbero due fattori: il *marketing* e le *fake news*.

Coloro che detengono il potere possono, con le loro risorse, influenzare l'opinione pubblica. L'esempio che Bergoglio riporta è rivelatore della dinamica denunciata:

Con l'aiuto di questi meccanismi, quando si pensa di avviare un progetto con forte impatto ambientale ed elevati effetti inquinanti, gli abitanti della zona vengono illusi parlando del progresso locale che si potrà generare e delle opportunità economiche, occupazionali e di promozione umana che questo comporterà per i loro figli. Ma in realtà manca un vero interesse per queste persone, perché non viene detto loro chiaramente che in seguito a tale progetto resteranno una terra devastata, condizioni molto più sfavorevoli per vivere e prosperare, una regione desolata, meno abitabile, senza vita e senza la gioia della convivenza e della speranza; oltre al danno globale che finisce per nuocere a molti altri (*ibidem*).

Troviamo esempi che confermano le parole dell'Esortazione apostolica in un saggio

di Adriano Zamperini. Tra i tanti casi citati mi sembra paradigmatico quello concernente l'amianto, «il minerale magico» (Zamperini 2023: 43-46). Malgrado i gravi danni che questa sostanza causa nelle persone, vi furono per anni campagne volte a rassicurare la popolazione. «Si raccontava che ora i lavoratori a contatto dell'amianto non avevano di che preoccuparsi. Un'evidente falsa interpretazione del sapere sin lì disponibile» (*ibi*: 44).

L'esempio riportato nella *Laudate Deum* è invece quello dell'effimero entusiasmo generato dall'aver ricevuto dei soldi in cambio del permesso di depositare scorie tossiche. «La casa acquistata con quei soldi si è trasformata in una tomba a causa delle malattie che si sono scatenate» (*LD*: 30). Questa narrazione non è frutto dell'immaginazione, ma racconta fatti realmente avvenuti.

Una tale situazione mette in luce il nesso con una certa concezione dell'economia, ovvero con quella che porta avanti «la logica del massimo profitto col minimo costo, mascherata da razionalità, progresso e promesse illusorie» (*ibi*: 31). Ribadendo un'osservazione già fatta a proposito del terzo capitolo della *Laudato si'*, siamo di fronte sempre al cosiddetto paradigma tecnocratico dominante che ha come unico reale obiettivo la massimizzazione del profitto. La Chiesa – sia ben chiaro – non vuole demonizzare il profitto. In tal senso ricordo quanto scriveva Giovanni Paolo II nell'enciclica *Centesimus annus*:

La Chiesa riconosce la giusta funzione del profitto, come indicatore del buon andamento dell'azienda: quando un'azienda produce profitto, ciò significa che i fattori produttivi sono stati adeguatamente impiegati ed i corrispettivi bisogni umani debitamente soddisfatti. Tuttavia, il profitto non è l'unico indice delle condizioni dell'azienda. È possibile che i conti economici siano in ordine ed insieme che gli uomini, che costituiscono il patrimonio più prezioso dell'azienda, siano umiliati e offesi nella loro dignità. Oltre ad essere moralmente inammissibile, ciò non può non avere in prospettiva riflessi negativi anche per l'efficienza economica dell'azienda. Scopo dell'impresa, infatti, non è semplicemente la produzione del profitto, bensì l'esistenza stessa dell'impresa come comunità di uomini che, in diverso modo, perseguono il soddisfacimento dei loro fondamentali bisogni e costituiscono un particolare gruppo al servizio dell'intera società. Il profitto è un regolatore della vita dell'azienda, ma non è l'unico; ad esso va aggiunta la considerazione di altri fattori umani e morali che, a lungo periodo, sono almeno egualmente essenziali per la vita dell'impresa (*CA*: 34).

Il problema è che la logica del paradigma tecnocratico considera il profitto come l'unico indice importante e tutto il resto, persone e ambiente, viene sacrificato in nome del massimo guadagno economico.

6. DALLA MERITOCRAZIA ALLA DOMANDA DI SENSO

Collegata alla visione distorta del potere troviamo una esplicita critica alla cosiddetta “meritocrazia” «che è diventata un “meritato” potere umano a cui tutto deve essere sottoposto, un dominio di coloro che sono nati con migliori condizioni di sviluppo» (LD: 32). Su questo punto esiste già un’abbondante letteratura che mostra con arguzia i pericoli di una visione meritocratica. A tal proposito Luigino Bruni, ricostruendo la storia della disuguaglianza, afferma:

L'economia sociale e civile europea è stata anche, e forse soprattutto, il tentativo immenso di coniugare mercato e uguaglianza. Ed è stata l'Europa, non gli USA, il luogo di questa “lotta”. [...] La seconda metà del Novecento è stata per molti paesi europei un'età d'oro di una economia e di una società dove l'inclusione, l'uguaglianza, i diritti, la qualità del lavoro, le libertà crescevano, e si riducevano i servi, i poveri, le caste, i privilegi (Bruni 2018: 136).

Ma questa non fu l'unica tendenza presente nel Novecento, ci fu anche una contro-rivoluzione anti-egualitaria che trova la sua origine nel capitalismo di matrice americana. Bruni lo descrive così:

Per potersi affermare come culto universale, e poter quindi ottenere tutto dai suoi fedeli, ha un bisogno assoluto di una legittimazione morale, possibilmente spirituale, degli assiomi su cui si fonda. E ha compiuto il miracolo: la naturale disuguaglianza tipica del mercato capitalistico, che le civiltà avevano mitigato artificialmente con la politica e la chiesa perché considerata moralmente e socialmente non desiderabile, a un certo punto è diventata una proprietà morale: la meritocrazia (*ibi*: 136-137).

Secondo Bruni con un'operazione linguistica e semantica, attraverso l'introduzione del termine meritocrazia, la disuguaglianza si è trasformata da male in bene e da vizio in virtù (cfr. Bruni 2022).

Il termine “meritocrazia” venne introdotto per la prima volta nel 1958 da Michael Young, come troviamo in un testo di Stefano Zamagni. Quest'ultimo critica, anticipando le considerazioni della *Laudate Deum*, il *Kratos*, ovvero il potere dato solo a chi ha meriti. Il pericolo sarebbe lo scivolamento «verso forme più o meno evolute di tecnocrazia oligarchica» (Zamagni 2020: 109). Per tali ragioni il suggerimento di Zamagni è di distinguere tra meritocrazia e “meritorietà”, dove è il “criterio del merito” e non il “potere del merito” a condizionare le scelte della società, ma con l'attenzione a non scadere in una legittimazione delle disuguaglianze. Infine, tra le

tante opere significative, segnalo quella di Michael Sandel che è ricca di esempi e permette di vedere la diffusione di una logica meritocratica in particolare nel nord America (Sandel 2021).

Superare la logica meritocratica va di pari passo con il «coraggio della domanda». La conclusione del secondo capitolo dell'esortazione apostolica è una domanda di senso: «Qual è il senso della mia vita, qual è il senso del mio passaggio su questa terra, qual è in definitiva il senso del mio lavoro e del mio impegno?» (LD: 33).

Per uscire dal crescente paradigma tecnocratico occorre ritornare a interrogarsi sul senso ultimo della vita. Possiamo notare in tal senso una forte continuità con quanto già il Papa aveva detto nella *Laudato si'*. La risposta al paradigma tecnocratico è l'ecologia integrale ovvero un nuovo modo di guardare la casa comune non più nell'ottica della massimizzazione dei profitti, ma con lo sguardo che vede tutto connesso e recupera il valore fondamentale delle relazioni per la ricerca del bene comune. Anche in quell'enciclica, proprio nella parte sull'ecologia integrale non mancavano le domande di senso per esempio: «A che scopo passiamo da questo mondo?» (LS: 160). Su questo tema credo che tutti possano meditare con profitto lo studio di Michele Marchetto (2023) che in un originale percorso filosofico accompagna il lettore a interrogarsi sul significato del vivere su questa terra, proprio come fa il Pontefice anche in questa esortazione apostolica.

7. RICONFIGURARE IL MULTILATERALISMO

Chiara Tintori, in un recente studio sulla *Laudate deum*, si sofferma su quelli che ella individua come tre passaggi chiave, uno dei quali è precisamente il multilateralismo su cui si concentra tutto il terzo capitolo dell'esortazione apostolica. Una delle proposte dell'enciclica *Fratelli tutti* era quella di potenziare gli strumenti normativi; in tal senso «vanno favoriti gli accordi multilaterali tra gli Stati, perché garantiscono meglio degli accordi bilaterali la cura di un bene comune realmente universale e la tutela degli Stati più deboli» (FT: 174; cfr. LD: 34). La proposta nuova è quella di «riconfigurare» il multilateralismo che il Papa immagina «dal basso» e grazie al «principio di sussidiarietà».

Il mondo sta diventando così multipolare e allo stesso tempo così complesso che è necessario un quadro diverso per una cooperazione efficace. Non basta pensare agli equilibri di potere, ma anche alla necessità di rispondere alle nuove sfide e di reagire con meccanismi globali a quelle ambientali, sanitarie, culturali e sociali, soprattutto per consolidare il rispetto dei diritti umani più elementari, dei diritti sociali e della cura della casa comune. Si tratta di stabilire regole universali ed efficienti per garantire questa protezione mondiale. Tutto ciò presuppone che si attui una nuova procedura per il processo decisionale e per la legittimazione di tali

decisioni, poiché quella stabilita diversi decenni fa non è sufficiente e non sembra essere efficace. In tale contesto, sono necessari spazi di conversazione, consultazione, arbitrato, risoluzione dei conflitti, supervisione e, in sintesi, una sorta di maggiore “democratizzazione” nella sfera globale, per esprimere e includere le diverse situazioni. Non sarà più utile sostenere istituzioni che preservino i diritti dei più forti senza occuparsi dei diritti di tutti (LD: 42-43).

In sintesi, papa Francesco suggerisce la via del multilateralismo con le seguenti parole: «Il multilateralismo è l'unica strategia in grado di far convergere gli interessi di tutti verso il bene comune, senza piegare quest'ultimo agli interessi di pochi» (Tintori 2024: 27; cfr. Tilche 2023).

8. TRA PROGRESSI E FALLIMENTI

Guardando alle Conferenze sul clima, già nella *Laudato si'* e in particolare nel quinto capitolo, veniva evidenziato come a fronte di buoni intenti il risultato pratico lasciava spesso a desiderare «per mancanza di decisione politica» (LS: 166). A otto anni dall'enciclica pubblicata prima della COP21 di Parigi (2015), il Papa riconosce che anche in questo Vertice si è ripetuto il problema che già segnalava nella *Laudato si'* alla fine del n. 167: «Gli accordi hanno avuto un basso livello di attuazione perché non si sono stabiliti adeguati meccanismi di controllo, di verifica periodica e di sanzione delle inadempienze» (*ibi*: 167). Infatti, valutando i risultati di Parigi afferma:

L'Accordo è entrato in vigore il 4 novembre 2016. Pur essendo vincolante, non tutti i requisiti sono obblighi in senso stretto e alcuni di essi lasciano spazio a un'ampia discrezionalità. Del resto, anche per gli obblighi non rispettati, non prevede sanzioni vere e proprie e non ci sono strumenti efficaci per garantirne l'osservanza (LD: 47).

Tuttavia viene riconosciuto come importante l'obiettivo a lungo termine – raggiunto a Parigi – di mantenere le temperature medie globali al di sotto di 2 gradi rispetto ai livelli preindustriali, puntando comunque a scendere di almeno 1,5 gradi. La COP25 di Madrid (2019) fu una «delusione» e quella di Glasgow (2021) non apportò significativi progressi. Nel 2022, la situazione creatasi per invasione dell'Ucraina e la conseguente crisi economica ed energetica condizionò la COP 27 di Sharm el-Sheikh. «È stato chiaramente riconosciuto che in realtà i combustibili fossili forniscono ancora l'80% dell'energia mondiale e che il loro utilizzo continua ad aumentare» (*ibi*: 50). Insomma, le parole già citate in LS 167 restano attuali e vengono riprese letteralmente da LD 52 che conclude questa riflessione sulle Conferenze Internazionali ribadendo anche un altro passaggio dell'enciclica del 2015:

I negoziati internazionali non possono avanzare in maniera significativa a causa delle posizioni dei Paesi che privilegiano i propri interessi nazionali rispetto al bene comune globale. Quanti subiranno le conseguenze che noi tentiamo di dissimulare, ricorderanno questa mancanza di coscienza e di responsabilità (LS: 169).

Dopo otto anni non si sono fatti molti progressi e non sono mancati i fallimenti. D'altro canto se le cose non fossero andate così il Papa non si sarebbe sentito in dovere di scrivere un nuovo testo specifico proprio sulla questione climatica.

9. LE ATTESE SULLA COP 28 DI DUBAI (cfr. Bossi 2023a)

«Incidere sulla COP28, a partire dai negoziati preparatori già in corso, è dunque il vero obiettivo della LD, che ne spiega sia la tempistica di pubblicazione, sia la stessa struttura» (Foglizzo 2023: 586). Questo è quanto sostiene Paolo Foglizzo e in effetti il quinto capitolo dell'esortazione apostolica esplicita le attese circa il Vertice di Dubai. La convinzione del Papa è la stessa già presente in *Laudato si'*: per risolvere il problema ambientale non basta immaginare solo rimedi tecnici, l'idea di fondo è che serve uno sguardo diverso⁴. «Supporre che ogni problema futuro possa essere risolto con nuovi interventi tecnici è un pragmatismo fatale, destinato a provocare un effetto-valanga» (LD: 57). Questo non toglie comunque il desiderio di concretezza che la Laudate Deum esplicita nella richiesta di quelle caratteristiche assenti nei precedenti vertici. Sono tre le caratteristiche che gli accordi debbono contenere: «che siano efficienti, che siano vincolanti e facilmente monitorabili» (ibi: 59). La conclusione di questo capitolo pone un'altra domanda fondamentale che, ancora una volta, ha al centro la questione ostica del potere: «Perché si vuole mantenere oggi un potere che sarà ricordato per la sua capacità a intervenire quando era urgente e necessario farlo?» (ibi: 60).

10. ATTESE DISATTESE?

Chiara Tintori ci offre un bilancio sintetico e in un passaggio afferma che «il documento finale è riuscito laddove in tanti non avrebbero scommesso» (Tintori 2024: 27). Il motivo dello scetticismo che accompagnava il Vertice di Dubai era certamente legato al fatto che questo Paese fosse tra i maggiori esportatori di energia fossile, malgrado sia anche grande investitore in rinnovabili. Sempre secondo Tintori a Dubai, in tante ore di negoziato (oltre trecento) «si è raggiunta un'intesa non perfetta, non la migliore, ma storica» (ibi: 28). Non si è giunti a dire di «eliminare» le fonti fossili, ma si è usato il termine «transitare» fuori. Si è tracciata una strada che certamente resta

⁴ Ritengo che LS 111 e 112 restino un riferimento imprescindibile per capire lo sguardo da avere.

incerta e piena di ostacoli. «L'era dei combustibili fossili deve finire in modo giusto ed equo», ha affermato António Guterres⁵ che ha anche rilanciato il multilateralismo quale «migliore speranza dell'umanità».

«Sono venuto qui dalla mia casa nelle isole per costruire una canoa per il mio Paese. Invece abbiamo costruito una canoa con uno scafo debole e che perde, pieno di buchi. Eppure l'abbiamo messa in acqua», così ha detto John Silk, capo della delegazione delle Isole Marshall, dopo la pubblicazione della versione finale del *Global Stocktake* che ha chiuso la conferenza. Questa interessante citazione è riportata, come *incipit*, da Mauro Bossi in un articolo online della Rivista aggiornamenti sociali (Bossi 2023b).

Bossi mette in luce come le prospettive emerse siano differenti.

Se per l'Europa e per gli attivisti climatici occidentali la questione centrale è l'uscita dalle fonti fossili, per il Sud globale la questione previa a ogni possibile discorso sulla transizione è la finanza climatica. Quando diciamo “Sud globale” non intendiamo, infatti, soltanto i Paesi più poveri al mondo, ma anche economie emergenti come le Filippine, il Vietnam, l'Indonesia, la Nigeria, e altri ancora. Per loro limitarsi al semplice phase out del fossile, senza un adeguato sostegno finanziario per la transizione, significa ripiombare nella morsa del sottosviluppo (*ibidem*).

Sia Tintori che Bossi concordano su un punto: la società civile ha trovato poco spazio nella Conferenza di Dubai. «Perché, quando il Paese ospitante non è democratico, gli attivisti non trovano adeguati spazi di espressione. E questo è un limite non indifferente che incide sul “multilateralismo dal basso” auspicato da papa Francesco» (Tintori 2024: 27). Bossi parla invece di perdita di ruolo della società civile.

Attese disattese? In parte sì, in parte no. Ma non possiamo riconoscere che la strada da fare è ancora lunga: la canoa – per usare l'immagine citata – ha ancora tanti mari da attraversare.

11. LE MOTIVAZIONI SPIRITUALI

Il finale della *Laudate Deum* è coerente con tutto quanto detto in precedenza ed è ancora una volta in linea con lo spirito dell'ecologia integrale. A mio avviso troviamo elementi fondamentali per uno sguardo che non si riduca alla mera ricerca di soluzioni tecniche. Innanzitutto è presente un richiamo ai cattolici circa le motivazioni che nascono dalla fede. Dio crea e come si dice in *Gen 1,31* vede che quanto ha fatto è *tov*. Con questo termine il biblista Ravasi nelle sue lezioni di ebraico identificava un lemma che si può tradurre con buono, bello, utile. Viene citata ancora una volta l'enciclica del 2015: «Il Signore poteva invitare gli altri ad essere attenti alla bellezza

che c'è nel mondo» (LS: 97). Inoltre, sempre attingendo dalla *Laudato si'*, il Papa richiama come la presenza del Risorto avvolge ogni creatura a un destino di pienezza (*ibi*: 100, citato in LD: 65).

Lo sguardo è importante. Non solo come la persona guarda la realtà, ma anche come si guarda. In tal senso, sempre in continuità con la *Laudato si'*⁶, viene proclamato un «antropocentrismo situato» che significa: «riconoscere che la vita umana è incomprendibile e insostenibile senza le altre creature» (LD: 67). Per approfondire questo concetto rimando alla riflessione di Gaia De Vecchi e Alessandro Andrea Venturin, dei quali riprendo un passaggio significativo e sintetico.

Quello che papa Francesco ci presenta è un cambio di paradigma nei riguardi del modo di pensarsi dell'umano: si tratta dunque di una centratura situata – incarnata nella trama dei legami – non ego-logica, bensì eco-logica, dove il prefisso “eco” rinvia alla casa comune, secondo l'origine etimologica greca (*oikos*, casa), ma richiama anche l'esperienza dell'ascolto di una voce altra, che ci raggiunge come eco (De Vecchi e Venturin 2023: 591).

È l'uscita da una logica individualista, tipica del paradigma tecnocratico che riduce i legami a una funzione strumentale al solo profitto, per riconoscerci dentro una trama di relazioni che di fatto ci costituiscono e ci fanno comprendere che non siamo noi il centro di tutto.

Questo modo di guardare la vita può generare, almeno questo è l'auspicio del Papa, “una nuova cultura”. Sottoscrivo con profonda convinzione uno dei passaggi finali del testo: «Non ci sono cambiamenti duraturi senza cambiamenti culturali, senza una maturazione del modo di vivere e delle convinzioni sociali, e non ci sono cambiamenti culturali senza cambiamenti nelle persone» (LD: 70). Ritengo che questo cambiamento culturale debba toccare i tre livelli che il filosofo Paul Ricoeur nei suoi studi suggerisce: personale, comunitario e istituzionale. Peraltra questa è quella che lui stesso definisce «la prospettiva etica» ovvero: «Auspicio della vita buona, con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste. Le tre componenti della definizione sono egualmente importanti» (Ricoeur 2007: 34). Ho ritrovato nello studio di Chiara Murphy una riflessione in linea con la proposta di Ricoeur applicata implicitamente all'esortazione apostolica: «Sia nella *Laudato si'* che nella *Laudate Deum* papa Francesco esalta l'importanza dell'azione personale, comunitaria e dell'impegno politico, e la *Laudate Deum* chiarisce come interagiscono tra loro» (Murphy 2023: 592).

La politica in questo può giocare un ruolo fondamentale, come si evince dal n. 72 che ha il coraggio di chiamare le cose col proprio nome e in modo esplicito contiene una critica agli Stati Uniti.

6 Sulla visione antropologica della *Laudato si'* segnalo Lintner 2021.

Se consideriamo che le emissioni pro capite negli Stati Uniti sono circa il doppio di quelle di un abitante della Cina e circa sette volte maggiori rispetto alla media dei Paesi più poveri, possiamo affermare che un cambiamento diffuso dello stile di vita irresponsabile legato al modello occidentale avrebbe un impatto significativo a lungo termine. Così, con indispensabili decisioni politiche, saremmo sulla strada della cura reciproca (*LD*: 72).

12. PERCHÉ LA CASA NON SI SGRETOLI

Percorrere la *Laudate Deum* è come attraversare un territorio in parte già noto in quanto vi ritroviamo la proposta dell'ecologia integrale applicata alla crisi climatica. L'uso del termine "crisi" riferito al clima e non semplicemente "cambiamento" dice già nella scelta linguistica una prospettiva in cui il problema del clima viene riconosciuto come qualcosa che chiede un impegno per contrastare alcuni fenomeni estremi preoccupanti. Dicevamo che è un territorio già noto, ma proprio la mancanza di azioni efficaci per contrastare il deterioramento dell'ambiente, con conseguente ricaduta sulle persone che vi abitano, ha reso necessario intervenire di nuovo in vista del Vertice di Dubai. L'immagine di un mondo che si sgretola rende bene circa la preoccupazione del Papa e aiuta a prendere coscienza che la questione tocca ogni persona di buona volontà. Al termine di questo percorso mi pare che siano due gli elementi davvero decisivi sui quali si giocherà il futuro del Pianeta: la questione del potere e uno sguardo nuovo che non sia solo alla ricerca di soluzioni meramente tecniche.

L'intelligenza artificiale può illudere l'uomo e fargli credere che ogni limite potrà essere superato. Nessuno di noi vorrebbe ritrovarsi a vivere pagine di storia già note «in cui l'ammirazione per il progresso non ci ha permesso di vedere l'orrore dei suoi effetti» (*ibi*: 24). Ripensare all'uso che l'uomo fa del suo potere è determinante onde evitare di passare alla storia come coloro che sono stati incapaci d'intervenire quando era necessario farlo.

Collegata alla questione del potere vi è quella di uno sguardo nuovo. Nella *Laudate Deum* viene citato un passaggio dell'enciclica del 2015, precisamente *LS* 105⁷, in cui l'uomo viene messo in guardia da un potere che cresce senza che abbia gli strumenti per controllarlo. Servirebbero un'etica adeguatamente solida, una cultura e una spiritualità che diano un limite al potere e lo contengano dentro alla capacità di dominarsi. Etica, cultura e spiritualità appaiono allora i veri antidoti a un uso sbagliato del potere che poi diventa incontrollabile nei suoi effetti devastanti.

⁷ Giovanni Vannini riprende questo numero dell'enciclica all'interno di una riflessione su ecologia e tecnologia: cfr. Vannini 2022: 65-73.

Bibliografia

- Bernanos, G. (1965). *Diario di un curato di campagna*. Mondadori.
- Bossi, M. (2023a). Le speranze riposte nella COP28. *Aggiornamenti sociali*, 11, 597-601.
- Bossi, M. (2023b). Fin che la barca va si può negoziare. (www.aggiornamentisociali.it/articoli/fin-che-la-barca-va-si-puo-negoziare/).
- Bruni, L. (2018). *La pubblica felicità. Economia civile e political economy a confronto*. Vita e Pensiero.
- Bruni, L. (2022). *La civiltà della cicogna. Un'indagine storico-teologica alle radici della meritocrazia*. Sanpino.
- Cortina, A. (2023). *Aporofobia. Il disprezzo dei poveri*. Timeo.
- De Vecchi, G. e Venturin, A.A. (2023). Una risposta alla crisi ego-logica: l'antropocentrismo situato. *Aggiornamenti sociali*, 11, 588-591.
- Foglizzo, P. (2023). «Non reagiamo abbastanza»: l'appello della *Laudate Deum*. *Aggiornamenti sociali*, 11, 585-588.
- Francesco, Papa (2024). *Messaggio per la LVII Giornata mondiale della pace*, 1° gennaio.
- Francesco, Papa (2020). *Fratelli Tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, 3 ottobre.
- Giovanni Paolo II, Papa (1993). *Centesimus annus. Nel centenario della "Rerum Novarum"*, 1° maggio.
- Lintner, M.M. (2021). L'enciclica *Laudato si'* e l'antropocene: alla ricerca di un antropocentrismo non dispotico. In Lintner, M.M. e Mantovani, M.M. *Antropocentrismo non dispotico* (pp. 19-42). Castelvechi.
- Marchetto, M. (2023). *Il coraggio della domanda. La questione del senso e la Laudato si'*. Castelvechi.
- Murphy, C. (2023). Creare una cultura del cambiamento. *Aggiornamenti sociali*, 11, 591-594.
- Paolo VI, Papa (1971). *Octogesima adveniens. 80° Anniversario dell'enciclica Rerum Novarum*, 14 maggio.
- Ricoeur, P. (2007). *Etica e morale*. Morcelliana.
- Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Feltrinelli.
- Tilche, A. (2023). Quale multilateralismo secondo la *Laudate Deum*. *Aggiornamenti sociali*, 11, 594-597.
- Tintori, C. (2024). L'antropologia della "Laudate Deum". *Studi Cattolici*, 3, 25-29.
- Vannini, G. (2022). *Ecologia e tecnologia. Digitale e sviluppo umano*. Castelvechi.
- Zamagni, S. (2020). *Disuguali*. Aboca.
- Zamperini, A. (2023). *Violenza invisibile. Anatomia dei disastri ambientali*. Einaudi.

GLI ITALIANI? SONNAMBULI, IN FUGA E PREDE DELL'IPERTROFIA EMOTIVA. LA FOTOGRAFIA ANNUALE DEL CENSIS

Lorenzo Biagi
IUSVE, l.biagi@iusve.it

Il Rapporto Censis 2023 tratteggia la fisionomia degli italiani con due indicatori assai efficaci: sonnambuli e dentro una bolla emotiva. Sonnambulismo ed emotivismo: una miscela per nulla esplosiva, al contrario, miscela che anestetizza azioni e impegni, visioni e progetti. Ma che soprattutto alimenta quel collasso cognitivo e quella intelligenza dell'argomentare che sono due condizioni fondamentali per vivere insieme in una società democratica e in un mondo in piena ebollizione. L'articolo si propone di mettere in luce lo sfondo di significato che si cela dietro tale condizione. Ma intende soprattutto condividere alcuni interrogativi al fine di produrre veramente un'azione di formazione culturale e di etica civica. Come formare e promuovere al tempo stesso e soprattutto incoraggiare una cultura fortemente critica, aperta alla libertà di espressione e associazione, e alle forme di dibattito pubblico argomentato e rispettoso del dissenso? Come creare le condizioni per individuare i valori positivi e le aspirazioni di una società, ma anche i fattori negativi che ne ostacolano la buona convivenza? Come costruire una riflessione critica sulle emozioni antisociali da superare per relazionarci bene in una società democratica?

Parole chiave: sonnambuli; ipertrofia emotiva; emotivismo; cultura terapeutica; argomentare; educazione; formazione; democrazia; etica civica.

ITALIANS? SLEEPWALKERS, ON THE RUN AND PREY TO EMOTIONAL HYPERTROPHY. THE ANNUAL CENSIS SNAPSHOT

Lorenzo Biagi
IUSVE, l.biagi@iusve.it

The Censis Report 2023 sketches the physiognomy of Italians with two very effective indicators: sleepwalkers and inside an emotional bubble. Somnambulism and emotivism: a mixture that is not at all explosive, on the contrary, a mixture that anaesthetises actions and commitments, visions and projects. But above all it fuels that cognitive collapse and the intelligence of argumentation that are two fundamental conditions for living together in a democratic society and in a boiling world. This article aims to highlight the background of meaning behind this condition. But above all, it intends to share some questions in order to truly produce an action of cultural formation and civic ethics. How can a strongly critical culture, open to freedom of expression and association, and to forms of public debate that are reasoned and respectful of dissent, be formed and promoted at the same time? How can we create the conditions to identify the positive values and aspirations of a society, but also the negative factors that hinder its good coexistence? How can we build a critical reflection on the anti-social emotions to be overcome in order to relate well in a democratic society?

Key words: sleepwalkers; emotional hypertrophy; emotivism; therapeutic culture; argumentation; education; training; democracy; civic ethics.

Il rapporto Censis sugli italiani del 2023 (consultabile al sito <https://www.censis.it/rapporto-annuale/i-sonnambuli>, dal quale ricaviamo tutti i dati di seguito citati) continua ad offrirci fotografie che si riassumono in una, massimo due parole, che finora sono riuscite nell'impresa di saper cogliere in un'istantanea lo "spirito del tempo", meglio ancora l'*ethos* degli italiani quasi in presa diretta. Raramente queste fotografie si sono rivelate "ritoccate". Piuttosto, con una narrazione lucida e impietosa hanno colto il *focus* dello stato d'animo del paese, ogni volta opportunamente convalidato da un grappolo di dati che appare come un girare l'occhio sulla ferita in maniera diretta e senza tanti preamboli. D'altra parte occorre fare attenzione perché quelle del Censis in realtà non sono mai state soltanto una foto dell'esistente, bensì lo sforzo dinamico per capire le «derive lunghe» del Paese, espressione tipica di Giuseppe De Rita, fondatore del Censis. Infatti sono sempre stati fondamentali i comportamenti, le tendenze, le aspirazioni e le frustrazioni degli italiani che, nei diversi ambiti di attività e nei diversi ruoli ricoperti nella società, hanno contribuito e contribuiscono a fare l'Italia. Un esempio di deriva lunga? Lo si coglie a partire dal 2009 quando presentando il 43° Rapporto sullo stato sociale del Paese, De Rita disse:

È troppo: da quindici anni siamo senza politica, senza culture di riferimento, non si è più fatta coscienza collettiva. Le riforme che oggi sono in campo sono quelle per il potere e non per il popolo, mentre lo sfarinamento del mercatismo e della rincorsa alla soggettività è sotto gli occhi di tutti. In tal senso c'è una deriva storica più lunga che colpisce la politica. Ormai gli interessi si rappresentano direttamente, non più collettivamente negli organismi deputati a ciò. Viene meno la mediazione, spariscono soggetti intermedi, sempre più in crisi, e questo fenomeno distrugge la politica. Il Paese si regge ormai sull'opinionismo diffuso, mentre la dimensione della politica non ha più la rappresentanza degli interessi. Si aggirano solo ombre, nel vuoto della politica.

E oggi non stiamo altro che vivendo sommersi proprio da questa 'onda lunga' che tuttavia non sembra scemare...

In sintesi il Rapporto si articola a partire dalle "Considerazioni generali" che introducono il Rapporto descrivendo una società con molte scie, ma nessuno sciame, con una direzione, ma pochi traguardi, in cui i meccanismi di mobilità sociale si sono usurati. Nella seconda parte, "La società italiana al 2023", vengono affrontati i temi di maggiore interesse emersi nel corso dell'anno, l'economia in rallentamento dopo la fine dell'espansione monetaria, i nuovi fermenti e le inquietudini, fino a delineare il ritratto di una società di sonnambuli, ciechi dinanzi ai presagi. Nella terza e quarta parte si presentano le analisi per settori: la formazione, il lavoro e la rappresentanza, il welfare e la sanità, il territorio e le reti, i soggetti e i processi economici, i media e la comunicazione, la sicurezza e la cittadinanza. Come ogni anno, il Rapporto Censis è ricco di dati e di spunti riflessivi, di tabelle e di comparazioni che meriterebbero adeguata attenzione e approfondimenti non solo sociologici ma anche antropologici

ed etici, oltre che di natura squisitamente civica. Qui ci limitiamo a porre in evidenza alcuni temi che dovrebbero dar da pensare in chiave multi ed inter disciplinare in ordine soprattutto ad una responsabilità formativa.

1. SONNAMBULI: CIECHI DINANZI AI PRESAGI E AGLI AVVERTIMENTI

Il 57° Rapporto del 2023 sintetizza lo stato d'animo degli italiani colti prima di tutto come «sonnambuli». E chi è un sonnambulo? È una persona apparentemente vigile, ma che in realtà è cieca dinnanzi non solo alla realtà vissuta ma anche agli avvertimenti e ai presagi o avvertimenti futuri che in essa sono presenti. Fuor di metafora: gli italiani sono dei sonnambuli di fronte a dei processi economici e sociali largamente prevedibili per i loro effetti futuri *ma nei confronti dei quali non c'è iniziativa e non prendono decisioni, né le scelte necessarie e utili*. Benché il loro impatto sia già ora (ma lo sarà di più) dirompente per la tenuta del sistema, l'insipienza di fronte ai cupi presagi si traduce in una colpevole irresolutezza. In altre parole ancora, la società italiana pare essere precipitata in un sonno profondo del calcolo raziocinante che servirebbe per affrontare dinamiche strutturali dagli esiti funesti. Vedi *la profonda e radicale transizione demografica che il paese sta vivendo*: forte invecchiamento della popolazione, si vive mediamente sempre più a lungo, che di per sé è un aspetto positivo se non si coniugasse con un secondo processo che è quello di una fortissima denatalità che l'Italia sta vivendo. In realtà, non da ieri ma almeno dagli anni Ottanta. Eppure non è stata presa alcuna seria decisione per far fronte a questo declino. E questo, evidenzia il Rapporto, nonostante nel 2050 l'Italia avrà perso complessivamente 4,5 milioni di residenti (come se le due più grandi città, Roma e Milano insieme, scomparissero). La flessione demografica sarà il risultato di una diminuzione di 9,1 milioni di persone con meno di 65 anni (in particolare, -3,7 milioni con meno di 35 anni) e di un contestuale aumento di 4,6 milioni di persone con 65 anni e oltre (in particolare, +1,6 milioni con 85 anni e oltre). Si stimano quasi otto milioni di persone in età attiva in meno nel 2050: una scarsità di lavoratori che avrà un impatto inevitabile non solo sul sistema produttivo e sulla capacità italiana di generare valore ma anche sulla capacità di raccogliere risorse per uno stato sociale che bene o male sarà chiamato a far fronte ai nuovi emergenti bisogni personali e sociali. Ma il sonnambulismo, per il Censis, «non è imputabile solo alle classi dirigenti: è un fenomeno diffuso nella “maggioranza silenziosa” degli italiani. Resi più fragili dal disarmo identitario e politico, al punto che il 56% (il 61,4% tra i giovani) è convinto di contare poco nella società. Feriti da un profondo senso di impotenza, se il 60,8% (il 65,3% tra i giovani) prova una grande insicurezza a causa dei tanti rischi inattesi. Il 73,4% degli italiani teme che i problemi strutturali provocheranno una grave crisi

economica e sociale, il 53,1% ha paura del colossale debito pubblico. Delusi dalla globalizzazione, che per il 69,3% ha portato all'Italia più danni che benefici. E rassegnati, se l'80,1% (l'84,1% tra i giovani) è convinto che l'Italia sia irrimediabilmente in declino». E adesso «il 60% ha paura che scoppierà una guerra mondiale e secondo il 50% non saremo in grado di difenderci militarmente».

2. I GIOVANI TRA INCOMUNICABILITÀ GENERAZIONALE E DISSENSO SENZA CONFLITTO

In questa raffica di numeri non deve sfuggire che i giovani di fronte ai temi d'intervista superano sempre il totale della popolazione di quattro o cinque punti percentuali. Vale a dire che in generale sono più convinti di contare poco nella società, dentro un profondo senso di impotenza, sono più insicuri di fronte ai rischi, e sono anche più convinti di tutti che l'Italia sia irrimediabilmente in declino. E, a fare da sintesi, «nella siderale incomunicabilità generazionale va in scena il dissenso senza conflitto dei giovani, esuli in fuga (sono più di 36.000 gli *expat* di 18-34 anni solo nell'ultimo anno)». Soprattutto timorosi ed incerti sul futuro al punto che il 71% ritiene che non ci saranno lavoratori sufficienti per pagare le proprie pensioni. Con un atteggiamento più critico e riflessivo sul senso del lavoro, visto che nell'87% dei casi i giovani ritengono che sia un errore fare del lavoro il centro della propria vita.

Nell'insieme d'altra parte emerge vistosamente la *distanza esistenziale* dei giovani di oggi dalle generazioni che li hanno preceduti. I 18-34enni sono poco più di 10 milioni, pari al 17,5% della popolazione totale, mentre nel 2003 superavano i 13 milioni, pari al 23,0% della popolazione: in vent'anni abbiamo perso quasi 3 milioni di giovani. E le previsioni per il futuro sono fortemente negative: nel 2050 i 18-34enni saranno poco più di 8 milioni, appena il 15,2% della popolazione. I giovani sono pochi, esprimono un leggero peso demografico, quindi inesorabilmente contano poco. Ad esempio, solo l'11,1% dei 7.786 sindaci attualmente in carica (860 in tutto) ha al massimo quarant'anni. *E la grande maggioranza degli italiani riconosce che i giovani, in questo momento, sono la generazione più penalizzata di tutte*: lo pensa il 57,3%, mentre il 30,8% considera danneggiato soprattutto chi oggi si trova nell'età di mezzo e l'11,9% pensa invece che siano lasciati indietro soprattutto gli anziani. Ma contro i nostri imprenditori della paura (concentrati sulla questione dell'immigrazione) si staglia il fatto che il nostro Paese continua a essere un Paese di emigrazione (sono più di 5,9 milioni gli italiani attualmente residenti all'estero, pari al 10,1% dei residenti in Italia), più che di immigrazione (sono cinque milioni gli stranieri residenti nel nostro Paese, pari all'8,6% dei residenti in Italia). È chiaro dunque che a caratterizzare i flussi centrifughi più recenti è l'aumento significativo della componente giovanile. Nell'ultimo anno gli espatriati sono stati 82.014, di cui il 44,0% tra 18 e 34 anni (36.125 giovani). Con i minori al seguito delle loro famiglie (13.447)

si sfiorano le 50.000 unità: il 60,4% di tutti gli espatriati nell'ultimo anno. Anche il peso dei laureati sugli *expat* 25-34enni è aumentato significativamente, passando dal 33,3% del 2018 al 45,7% del 2021.

L'Istat d'altra parte conferma che dal 2002 la riduzione ormai strutturale della consistenza demografica dei giovani è di oltre tre milioni di unità (-23,2%). L'Italia è il Paese Ue con la più bassa incidenza di 18-34enni sulla popolazione (nel 2021 17,5%; media Ue 19,6%). I giovani sono i veri protagonisti del cosiddetto inverno demografico: essi diminuiscono mentre la popolazione aumenta (+3,3% dal 2002 a oggi). Inoltre nei giovani, la propensione alla nuzialità e alla procreazione si riduce, e tali eventi si posticipano ovunque. Nel 2021, l'età media al (primo) matrimonio degli italiani è di circa 36 anni per lo sposo (32 nel 2004) e 33 per la sposa (29 nel 2004); quella della prima procreazione per le donne è in continuo aumento (32,4 anni contro 30,5 nel 2001). Ciò rischia di interferire con il ciclo biologico della fertilità e di alimentare l'inverno demografico.

A proposito di questa realtà, già dieci anni fa il sociologo Ilvo Diamanti scriveva che

il problema, per l'Italia, non che i nostri “cervelli” se ne vadano. Ma che non ritornino. E poco si faccia per farli rientrare. O per attirarne altri, di eguale qualità. Perché noi importiamo lavoratori a bassa qualificazione. Ed esportiamo i nostri figli. Perdiamo i giovani e i cervelli. Perché siamo incapaci di offrire loro un destino coerente con le loro attese e le loro competenze. Così è comprensibile, perfino conseguente, che quasi tutti i giovani (8 su 10, dati Demos) siano convinti che, per fare carriera, occorra partire. Dall'Italia. Un Paese vecchio. Che maschera l'età e le rughe in modo artefatto – e un po' patetico. E lascia partire i giovani, senza farli tornare. Illudendosi di fermare il tempo. Di non invecchiare. Mentre, così, nasconde soltanto il futuro (Diamanti 2013).

Mentre ora per il demografo Alessandro Rosina, tutto questo impone «ancor più che in passato di mettere le nuove generazioni al centro dei processi di crescita del Paese. Ed è proprio questo ruolo che manca e che i giovani in Italia sentono di non veder riconosciuto. Ma a lungo andare il disinvestimento del Paese sui giovani diventa un boomerang. Non solo perché senza rinnovo generazionale qualsiasi collettività è destinata al declino, ma anche perché a un certo punto sempre più giovani rinunceranno a investire sul Paese» (Ramella e Bertolini 2023)¹.

La realtà è che si tratta di una perdita di energie e di competenze che non è inquadabile nello scenario di per sé positivo e auspicabile della circolazione dei talenti, considerato che il saldo migratorio dei laureati appare costantemente negativo per il nostro Paese. La perdita di “capitale umano” è stimato in 38 miliardi. Nello stesso tempo si può anche affermare che a fronte dei giovani che il nostro paese ha perso, si continua ad aizzare l'opinione pubblica e allarmarla contro gli immigrati, per i quali

¹ Da tempo il nostro Paese mostra disinteresse per la diminuzione quantitativa e preparazione qualitativa delle nostre ragazze e ragazzi. Ciò espone maggiormente i giovani italiani, rispetto al resto d'Europa, al rischio di diventare Neet (gli underthrenta che non studiano e non lavorano).

per altro abbiamo e avremo sempre più necessità di pensare e attuare vere politiche di accoglienza e di inserimento lavorativo e civile.

C'è un inverno non solo demografico ma anche civile che riguarda la situazione reale dei giovani italiani, colta con grande chiarezza e autorevolezza dal Capo dello Stato nel suo discorso di fine anno 2023:

Rispetto allo scenario in cui ci muoviamo, i giovani si sentono fuori posto. Disorientati, se non estranei a un mondo che non possono comprendere e di cui non condividono andamento e comportamenti. Un disorientamento che nasce dal vedere un mondo che disconosce le loro attese. Debole nel contrastare una crisi ambientale sempre più minacciosa. Incapace di unirsi nel nome di uno sviluppo globale. In una società così dinamica, come quella di oggi, vi è ancor più bisogno dei giovani. Della loro speranze. Della loro capacità di cogliere il nuovo. Dipende da tutti noi far prevalere, sui motivi di allarme, le opportunità di progresso scientifico, di conoscenza, di dimensione umana. Quando la nostra Costituzione parla di diritti, usa il verbo 'riconoscere'. Significa che i diritti umani sono nati prima dello Stato. Ma, anche, che una democrazia si nutre, prima di tutto, della capacità di ascoltare. Occorre coraggio per ascoltare. E vedere – senza filtri – situazioni spesso ignorate; che ci pongono di fronte a una realtà a volte difficile da accettare e affrontare. Affermare i diritti significa prestare attenzione alle esigenze degli studenti, che vanno aiutati a realizzarsi. Il cui diritto allo studio incontra, nei fatti, ostacoli. A cominciare dai costi di alloggio nelle grandi città universitarie; improponibili per la maggior parte delle famiglie (<https://www.quirinale.it/elementi/103914>).

Non si può essere più chiari di così.

3. AFFOGATI IN UNA BOLLA

Ma l'aspetto che dà più da pensare e che emerge dal Rapporto 2023 è l'ipertrofia emotiva o la «bolla emotiva» in cui gli italiani sono immersi:

un'ipertrofia emotiva, mossa da scosse emozionali che tramutano tutto in emergenza e conducono a spasmi apocalittici e fughe millenaristiche. Si vaga da una bolla emotiva a un'altra, ma se tutto è emergenza allora nulla lo è veramente. Siamo ripiegati nella congiuntura e non vediamo processi di lunga durata. Festeggiamo il numero di occupati più alto dal 1977 ma il tasso di occupazione italiano è il più basso tra i Paesi europei.

I veri problemi non vengono visti né fissati, ed ovviamente nell'*emotivismo dominan-*

te non vengono colte né distinte le contraddizioni, quelle che dovrebbero mettere in moto scelte ma anche impegni di trasformazione e di vera contestazione sociale. Questa bolla emotiva in cui siamo immersi ha un solo effetto: *i problemi veri vengono rimossi dall'agenda reale del paese reale*, si sarebbe detto con un linguaggio ormai di altri tempi. Per il Censis, «nell'ipertrofia emotiva in cui la società italiana si è inabissata, le argomentazioni ragionevoli possono essere capovolte da continue scosse emozionali. Così trovano terreno fertile paure amplificate, fughe millenaristiche, spasmi apocalittici, l'improbabile e il verosimile». Nella bolla emotiva finisce l'84% degli italiani che è impaurito dal clima "impazzito", a fronte del quale però non si sta prendendo alcuna seria decisione e anzi stiamo registrando non solo il freno a mano tirato un po' da parte di tutti ma perfino il ritorno di negazionismi assolutamente insostenibili. Così pure finisce nella bolla emotiva il 73,4% degli italiani che teme che i problemi strutturali irrisolti del nostro Paese provocheranno nei prossimi anni una crisi economica e sociale molto grave con povertà diffusa e violenza. Stessa sorte per il 73% degli italiani che pensa che gli sconvolgimenti globali sottoporranno l'Italia alla pressione di flussi migratori sempre più intensi e non saremo in grado di gestire l'arrivo di milioni di persone in fuga dalle guerre o per effetto del cambiamento climatico. Ultimo esempio di risucchio nella bolla emotiva: il 53,1% ha paura che il colossale debito pubblico provocherà il collasso finanziario dello Stato. Inoltre lo stesso ritorno della guerra ha suscitato nuovi allarmi: il 59,9% degli italiani ha paura che scoppierà un conflitto mondiale che coinvolgerà anche l'Italia, per il 59,2% il nostro Paese non è in grado di proteggersi da attacchi terroristici di stampo jihadista, il 49,9% è convinto che l'Italia non sarebbe capace di difendersi militarmente se aggredita da un Paese nemico, per il 38,2% nella società sta crescendo l'avversione verso gli ebrei. Infine anche il welfare del futuro instilla nell'immaginario collettivo grandi preoccupazioni emotive ma senza reali soluzioni: il 73,8% degli italiani ha paura che negli anni a venire non ci sarà un numero sufficiente di lavoratori per pagare le pensioni e il 69,2% pensa che non tutti potranno curarsi, perché la sanità pubblica non riuscirà a garantire prestazioni adeguate. «Sono scenari ipotetici che paralizzano invece di mobilitare risorse per la ricerca di soluzioni efficaci e generano l'inerzia dei sonnambuli dinanzi alla complessità delle sfide che la società contemporanea deve affrontare», rimarca il Rapporto Censis.

Sonnambulismo e bolla emotiva: una miscela per nulla esplosiva, al contrario, miscela che anestetizza azioni e impegni, visioni e progetti.

4. UNA SITUAZIONE CHE DÀ DA PENSARE

Una lettura attenta dei dati Censis 2023 non fatica a raccogliere messaggi nei quali non è per nulla difficile ritrovarsi, magari con misure differenziate. Ma ci si riconosce. Ci si ritrova. O per lo meno ci si persuade che l'aria che respiriamo è proprio

quella sia di un sonnambulismo come di un fenomeno diffuso nella “maggioranza silenziosa” degli italiani, sia della transizione continua, quasi quotidiana, da una eccitazione emotiva ad un'altra. E ciascuno potrebbe portare personalmente esempi di natura sia individuale che collettiva. È con questa condizione che occorre misurarsi, fare i conti e soprattutto prendere impegni.

4.1. Un circolo mortifero

Il primo aspetto generale che balza immediatamente all'attenzione è che di questa condizione vi dovrebbe essere l'*obbligo di prendere coscienza*. Un dovere se non altro civico e di onestà personale, perché entrambi fanno parte di un'etica della responsabilità e di una cittadinanza attiva senza le quali – ma è proprio ciò che sta accadendo – è la stessa vita democratica che inizia a svuotarsi. Ora d'altra parte proprio qui si incontra la prima contraddizione (proprio nel senso hegeliano del termine): il sonnambulismo e l'emotivismo sono i primi grandi nemici proprio di una presa di coscienza attenta, critica e responsabile. Seguendo Hegel, per niente astratto su questo e altri punti, sappiamo che la realtà è fatta di contraddizioni, che «la vita umana in generale è vita di contrasti, di lotte e di dolori», e che il pensiero – se è vero pensiero – riesce a sostenere e a passare attraverso la contraddizione: «La forza della vita e ancor più la potenza dello spirito consiste nel porre in sé, nel sopportare e nel superare la contraddizione» (Hegel 1976: 202-203). Ora nella nostra situazione di sonnambulismo e di inibizione delle decisioni abbiamo sia le strutture della realtà (quello che il Censis chiama il “sistema”) ad essere sempre più abitate da contraddizioni, sia le categorie del pensiero che non riescono ad articolare le contraddizioni, e quindi soccombono: l'essere vivente a un certo punto muore perché non riesce più a conservarsi nel rapporto con il mondo esterno, a sostenere la normale contraddizione del suo rapporto con esso. Non sappiamo se chi ha scritto il Rapporto abbia letto Hegel, ma sta di fatto che anche Hegel parla di un «sonnambulismo magnetico» (Hegel 2002: § 406), la cui essenza consiste nel restare impigliati nell'immediatezza delle rappresentazioni della realtà, nel non riuscire a compiere il passaggio dall'immediatezza dei fatti alla loro mediazione critico-riflessiva, cioè capace di guardare direttamente le contraddizioni della realtà e portarle a un pensiero che affronta, assume le contraddizioni e le attraversa. *Sonnambulismo ed emotivismo sono indicatori che in prima battuta ci dicono che non riusciamo più a costruire un rapporto riflessivo e critico con la realtà: non ci stiamo attrezzando per sostenere le contraddizioni che la vita e il mondo esterno ci pone davanti. Viviamo di rappresentazioni immediate e restiamo impigliati in opinionismi e immediatezze emotive. La coscienza invece si forma e si struttura quando legge e affronta le contraddizioni, quando le sopporta, e dunque ne prende coscienza come condizione fondamentale per poterle affrontare e superare in una visione superiore. A questo punto si apre un circolo veramente pericoloso: sonnambulismo ed emotivismo accadono quando la coscienza non sopporta*

più le contraddizioni, ma nello stesso tempo per affrontare le contraddizioni occorre prenderne coscienza, proprio ciò che sonnambulismo ed emotivismo ci impediscono di compiere. La presa di coscienza delle contraddizioni forma la stessa coscienza. Ma ciò oggi non accade. *La domanda che si presenta è la seguente: come risvegliare le coscienze e prendere visione delle contraddizioni in mezzo a cui viviamo per diventare capaci di una dialettica trasformativa? Come andare oltre il meramente immediato per non restarne impigliati e rispondervi in maniera emotiva? Come educare a diventare capaci di sopportare le contraddizioni e dal di dentro attivare impegni trasformativi e compiere scelte davvero in grado di risolvere i problemi in cui siamo finiti? È una interrogazione personale e collettiva.*

4.2. Impoverimento del vissuto emotivo

Il filosofo tedesco Peter Sloterdijk aveva già osservato che siamo creatori di bolle e usciamo verso di esse come il bambino che esteriorizza il sé nella produzione limpida e sferica del sapone (Sloterdijk 2009). La bolla è soffio. Il bambino crea una bolla in cui esternalizza la sua soggettività. Fuor di metafora, la bolla è l'ultimo tentativo degli uomini postmoderni di proteggersi da ciò che si sono costruiti, dal deserto nietzschiano che implacabilmente si estende attorno a noi, un modo per immunizzarci da quello che noi stessi abbiamo provocato, ma che porta in sé la propria distruzione, appunto perché siamo precari come bolle di sapone. Le bolle non durano molto e al primo impatto con qualcosa di consistente, per quanto possano essere grandi, svaniscono. La nostra è l'epoca dell'incontenibile espansione del paradigma tecnocratico, il cui potere ha effetti devastanti sulla persona perché da una parte questa espansione impone la rimozione del vissuto emotivo e, dall'altra, innesca una reazione di chiusura nella propria bolla emotiva, e di ritirata nel proprio "sentire", assunto come unica legge di vita. Il sentire emotivo rimane però una terra che la nostra coscienza non esaurisce mai, e che tracima al di là degli steccati della razionalità tecnica e strumentale che vorrebbero imbrigliarne la magmatica fluidità. Ma oggi abbiamo creato una situazione inedita:

L'esibizione pubblica dei propri vissuti emotivi per acquistare visibilità e notorietà, dove la spudoratezza viene spesso scambiata per sincerità, e la mercificazione delle emozioni che, oltre a essere messe a loro volta sul mercato come qualsiasi merce, sono usate per orientare le scelte dei prodotti pubblicizzati non su base razionale ma su base emotiva. A questa utilizzazione non sfugge neanche la politica nella sua versione populista, per non parlare del modello, oggi sempre più diffuso, di felicità, identificata con la salute emotiva e con la capacità di uscir fuori da ogni forma di sofferenza, per la qual cosa è stata coniata una nuova e inutile parola: "resilienza". Per effetto di questa sottile falsificazione ci viene fatto credere che vivere le proprie emozioni sia l'unico vero spazio in cui poter esprimere la nostra autenticità, salvo

poi accorgerci che questo spazio già da tempo non è più nostro, perché già da tempo ci è stato sottratto per essere codificato dalle esigenze della visibilità, del successo e del mercato (Galimberti 2021: 11; 105; 108-111).

In tal modo oggi il mondo emozionale ha assunto una natura diversa, appiattita e impoverita (che Galimberti ed altri definiscono «ritirata emotiva»): «all'intellettualismo della razionalità tecnica corrispondono l'egoismo sul piano etico, l'individualismo sul piano sociale, il narcisismo sul piano psicologico e quindi il progressivo e inevitabile deperimento di tutta la vita emotiva» (*ibidem*). In altre parole, la ritirata emotiva coincide con il declino e l'impoverimento del vissuto emotivo.

4.3. L'abuso di emotività

Ma qui succede un fenomeno che solo in apparenza sembra contraddittorio – vera caratteristica dello spirito del tempo, – ossia ha ormai preso corpo quella che Frank Furedi aveva visto con grande e scomoda lucidità nella «cultura terapeutica» (Furedi 2008), intesa a celebrare pubblicamente la manifestazione delle emozioni paradossalmente intesa come presa di coscienza, considerata un atto di maturità, di trasparenza e consapevolezza². In realtà noi sappiamo bene che non basta dire una cosa – esibirla pubblicamente- per coglierne lucidamente il significato e farne emergere la responsabilità. Ma per la cultura terapeutica l'esternazione è direttamente legata alla consapevolezza, sinonimo di spontaneità. Lo stesso discorso vale anche per la politica che ha sostituito l'ideologia con l'abuso dell'emotività (cfr. Nussbaum 2014b): incapace di proporre progetti argomentati sulla base di visioni ideali del bene comune, la politica ha iniziato ad attrarre a sé gli elettori facendo leva sui sentimenti più elementari della condizione-percezione umana. Ma è proprio della cultura terapeutica evocare e sfruttare, senza un pensiero fondamentale, la “vulnerabilità” degli esseri umani che vi è dietro. Con la sua indagine sulla cultura terapeutica, Furedi non intendeva denigrare le tecniche terapeutiche, o in senso stretto il lavoro degli psicologi, quanto piuttosto andare a fondo di una mentalità sempre più diffusa, e cresciuta esponenzialmente soprattutto dopo l'esperienza della pandemia, di considerare l'uomo come un essere perennemente in crisi, emozionalmente fragile, e bisognoso di cure e terapie “specialistiche” ad ogni piè sospinto per affrontare la vita nelle sue pieghe più o meno oscure³. Si tratta della compiuta affermazione di quello che Arnold Gehlen aveva registrato come «uomo psicologico», che «è la

2 Che con buone ragioni Han aveva smascherato (Han 2014).

3 «Oggi temiamo di non possedere sufficienti capacità di recupero e di non essere in grado di affrontare la solitudine, le delusioni e i fallimenti. Patologizzando le reazioni emotive negative alle difficoltà della vita, la cultura contemporanea involontariamente incoraggia le persone a sentirsi depresse e traumatizzate da esperienze che prima venivano considerate normali» (Furedi 2008: 11). Si utilizza il termine “terapia” mutuandolo dalla medicina. A causa di questa metafora la psicoterapia è diventata «obiettiva nello stesso senso in cui lo è la prescrizione della penicillina, la rimozione chirurgica di un tumore al cervello o la riduzione di una frattura» (così già Szasz 1981: 25).

novità storico-universale, è l'aria che respiriamo» (Gehlen 1984: 96 segg.)⁴. E oggi effettivamente la diffusa presenza della psicologia e della sua impostazione terapeutica è diventata «un modo di pensare più che un modo di curare i disturbi psichici» (Bellah 1985: 151 segg.; cfr. Lipovetsky 1995)⁵.

La “bolla emotiva” in cui ci muoviamo discende quindi direttamente dalla cultura contemporanea che attribuisce un ruolo eccessivo alle emozioni e alla loro espressione. Questo «nuovo conformismo emotivo» è una forma di gestione sociale, un governo delle anime più sottile e pervasivo di quanto le religioni e le ideologie del passato siano mai riuscite a fare, «funzionale – sottolinea Galimberti – al potere sia politico sia religioso, ai quali non dispiace la medicalizzazione della condizione umana, perché questa comporta un'autolimitazione degli individui i quali, una volta persuasi di avere un sé fragile e debole, saranno loro stessi a chiedere non solo un ricorso alle pratiche terapeutiche, ma addirittura la gestione della loro esistenza, che è quanto di più desiderabile possa esistere per i poteri costituiti. E qui non si fatica a intravedere le potenziali implicazioni autoritarie a cui inevitabilmente porta la diffusione generalizzata dell'etica terapeutica, che è la versione secolarizzata dell'etica della salvezza, con cui le religioni hanno sempre tenuto gli uomini sotto tutela»⁶.

4.4. Collasso cognitivo e crisi dell'argomentazione

In questo scenario emerge tutta la persuasività, la delicatezza e l'ampiezza delle implicazioni della lettura del Censis: ipertrofia emotiva..., una scossa emozionale che tramuta tutto in emergenza..., ripiegamento nella congiuntura..., non si vedono processi di lunga durata... Ma la questione che più deve attirare la nostra attenzione è che nell'ipertrofia emotiva in cui la società italiana si è inabissata, «le argomentazioni ragionevoli possono essere capovolte da continue scosse emozionali», scrive ancora il Rapporto Censis. Il centro che la visione terapeutica della natura umana sta promuovendo risiede nel prisma delle emozioni umane, per cui «l'emozione momentanea, non impegnativa, provocata da stimoli ed impressioni di qualsiasi genere non presenta problemi, non ha nulla di precario», ossia diventa «*modus dell'evidenza*» (Gehlen 1984: 106). In altre parole, l'ipertrofia emotiva sta rendendo inefficace l'argomentazione, quando non la neutralizza del tutto di fronte al *modus dell'evidenza* delle emozioni. Di fronte ad un “mi sento” oppure “non mi sento” non

4 A questo proposito Gehlen cita anche una frase di M. De Stael: «Tutti i veli del cuore sono stati strappati. Mai gli antichi avrebbero fatto in tal modo della loro anima un soggetto della finzione» (Gehlen 1984: 108).

5 C. Lasch, fin dagli anni Settanta, si accorse nettamente del mutamento in corso: «Il clima contemporaneo è terapeutico, non religioso. La gente oggi non aspira alla salvezza personale, e tanto meno al ritorno a una primitiva età dell'oro, ma alla sensazione, alla illusione momentanea del benessere personale, di salute fisica e di tranquillità psichica». E C. Lasch ritorna sullo stesso concetto quando sottolinea che «i terapeuti, non i preti, o i predicatori popolari del *self-help*, o modelli ideali di autorealizzazione come i capitani d'industria, sono diventati i più importanti alleati» del sé terapeutico, «nella lotta per raggiungere un equilibrio, è a loro che si ricorre nella speranza di conseguire il moderno equivalente della redenzione, la “salute mentale”» (Lasch 1981: 19 segg.).

6 Ancora prima di Furedi lo notava Galimberti 2005: 12.

c'è argomentazione che tenga. Se negli adolescenti il sentire svolge giustamente un ruolo importante nella ricerca della propria autenticità, negli adulti diventa narcisismo che inibisce la maturità del giudizio morale. MacIntyre ha colto con puntuale attenzione il fatto che la diffusione dell'emotivismo è ormai immaginario sociale e schema culturale dominante, in grado di plasmare antropologia ed etica o quel che resta di esse, nel nostro tempo. Oggi non diciamo più perché pensiamo che una cosa è giusta o sbagliata, che una azione è buona o cattiva; diciamo semplicemente: "Io sento questo, io sono portato a pensare così", ossia ci affidiamo alle emozioni vissute al momento (MacIntyre 1988: 22 segg.). In definitiva nella bolla emotiva viene abolita la dimensione critica, poiché la dimensione critica vive di argomentazioni che si incontrano e si scontrano, alla ricerca di quella "buona argomentazione" che avvia alla costruzione del bene comune.

Dopo tutto il sentire emotivo funziona a ondate: di indignazione, di rabbia, di dolore, di gioiosa approvazione, ecc., ma «per via della loro natura fluida e volatile, non sono in grado di strutturare il discorso e lo spazio pubblici: per scopo sono troppo incontrollabili, imprevedibili, instabili, effimere e amorfe... non costruiscono alcun Noi stabile, che mostri una struttura di cura per la società nel suo complesso». E soprattutto non generano futuro (Han 2015: 18-20). Su questa base diventano ben ragionevoli e condivisibili le preoccupate considerazioni del Censis.

4.5. Buone argomentazioni e buone emozioni

Ma anche in questo caso, oggi noi sappiamo bene, ammaestrati dalle recenti vicende storico-politiche, che *per vivere bene insieme abbiamo bisogno sia di buone argomentazioni che di buone emozioni*. Nel senso che gli elementi emozionali, per non svanire in una bolla, devono attingere la loro forza dal momento riflessivo perché solo in tal modo possono arricchire se stessi di nuovi significati e imprimere nuove energie alla riflessione.

Di fronte al sonnambulismo e all'emotivismo d'oggi sarebbe erroneo stigmatizzare le emozioni, considerandole quasi moti irrazionali, sostrati animali, perché vi è in gioco qualcosa di ben più profondo. Ne è ben cosciente la filosofa statunitense Martha Nussbaum, che da tempo si occupa delle emozioni. Dopo il corposo volume apparso in italiano con il titolo *L'intelligenza delle emozioni* (2004), la Nussbaum è tornata a scrivere su questo tema anche in *Rabbia e perdono* (2017), che ci offre lo spunto per soffermarci su alcuni snodi importanti.

Le emozioni

sono valutazioni o giudizi di valore, che attribuiscono a cose e a persone al di fuori del nostro controllo una grande importanza per la nostra prosperità [*flourishing*]. Essa [la teoria delle emozioni proposta] contiene tre idee salienti: l'idea di una

stima o valutazione cognitiva; l'idea della prosperità personale, o dei propri fini e progetti importanti; e l'idea della rilevanza di oggetti esterni come elementi del proprio insieme di fini. Le emozioni solitamente combinano queste idee con informazioni su eventi del mondo; sono i nostri modi di prendere atto di come stanno le cose relativamente ad oggetti esterni (ovvero incontrollabili), che consideriamo rilevanti per il nostro benessere.

Per Martha Nussbaum è sbagliato, anzi pericoloso, in una democrazia trascurare l'importanza sia delle emozioni che delle cognizioni, in particolare associando le emozioni a regimi fascisti e a ideologie aggressive, perché si rischia di lasciare spazio a forze illiberali che sanno parlare solo al sentire emotivo delle persone. E sanno anche come manipolarle e indirizzarle verso bersagli sbagliati (Nussbaum 2004: 20; 2014a).

Allora, anche in questo ambito abbiamo davanti alcune domande che ci devono impegnare: se le emozioni «sono valutazioni o giudizi di valore, che attribuiscono a cose e a persone al di fuori del nostro controllo una grande importanza per la nostra prosperità», come è possibile conciliare la cura delle emozioni pubbliche con gli ideali democratici di libertà e responsabilità delle persone? Come formare e promuovere al tempo stesso e soprattutto incoraggiare una cultura fortemente critica, aperta alla libertà di espressione e associazione, e alle forme di dibattito pubblico argomentato e rispettoso del dissenso? Come creare le condizioni per individuare i valori positivi e le aspirazioni di una società, ma anche i fattori negativi che ne ostacolano la buona convivenza? Come costruire una riflessione critica sulle emozioni antisociali da superare per relazionarci bene in una società democratica?

4.6. Il risveglio?

Lo storico Christopher Clark nella sua magistrale ricostruzione degli eventi prossimi alla prima guerra mondiale, descrive come nel 1914 re, imperatori, ministri, ambasciatori, generali, ossia chi doveva leggere con acume gli eventi e prendere le adeguate decisioni si muoveva invece come un sonnambulo, apparentemente vigile ma non in grado di vedere, tormentato dagli incubi incombenti ma cieco di fronte alla realtà dell'orrore che la guerra stava per portare nel mondo (Clark 2013). Dal canto suo Hermann Broch, più o meno in quei frangenti, era allibito perché di fronte a un mondo che si rivelava coinvolto in un processo di “disgregazione dei valori”, la scena storica era ingombra di sonnambuli che procedevano ondivaghi mossi da sentimenti tramandati, e abbagliati dall'illusione di una libertà di scelta, e si chiedeva – come noi oggi – se è possibile salvarsi dal sonnambulismo dominante, se vi è qualche modo per interrompere il sonno malato di fronte alla catena degli eventi che chiede di agire e prendere una posizione (Broch 2020).

Prese le debite misure, è in una situazione analoga che dobbiamo sentire “nello stesso tempo” lo slancio appassionato e la cura della riflessione per risvegliarci e formare

un nuovo habitus civico nel nostro paese e in Europa. Questo è il punto decisivo sul quale ci vorrebbe un vero confronto cooperativo e multidisciplinare, che potrebbe trovare in una radicale riconversione dell'educazione, della formazione, della scuola e delle università, ma anche dell'informazione, della letteratura, della comunicazione mediale in tutte le sue forme, un momento di 'sintesi dialettica' tale da portarci fuori dal ritorno di luoghi comuni sterili e ingessati nelle retrovie.

Bibliografia

- Bellah, R. (1985). *Le abitudini del cuore*. Armando.
- Broch, H. (2020). *I sonnambuli*. Adelphi.
- Clark, C. (2013). *I sonnambuli. Come l'Europa arrivò alla Grande Guerra*. Laterza.
- Diamanti, I. (2013). Il paese che perde i suoi giovani. *La Repubblica*, 4 Novembre.
- Furedi, F. (2008). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2005). *La psiche conformista*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Feltrinelli.
- Gehlen, A. (1984). *L'uomo nell'età della tecnica*. Sugarco.
- Han, B.-C. (2014). *La società della trasparenza*. nottetempo.
- Han, B.-C. (2015). *Nello sciame*. nottetempo.
- Hegel, G.W.F. (1976). *Estetica*. Einaudi.
- Hegel, G.W.F. (2002). *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*. Laterza.
- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo*. Bompiani.
- Lipovetsky, G. (1995). *L'era del vuoto*, Luni.
- MacIntyre, A. (1988). *Dopo la virtù. Saggio di Teoria Morale*. Feltrinelli.
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2014a). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2014b). Perché le emozioni contano in politica. Il volto di Giano del patriottismo. *il Mulino*, 1, 160-174.
- Nussbaum, M.C. (2017). *Rabbia e perdono. La generosità come giustizia*. il Mulino.
- Ramella, F. e Bertolini, S. (Eds.). *La giovane Italia*. *il Mulino*, 4.
- Sloterdijk, P. (2009). *Sfere I. Bolle*. Meltemi.
- Szasz, T. (1981). *Il mito della psicoterapia*. Feltrinelli.

SOSTENIBILITÀ, LAVORI DEL FUTURO E RAPPRESENTAZIONI DEI GIOVANI: UN APPROFONDIMENTO DI RICERCA

Davide Girardi
IUSVE, d.girardi@iusve.it

Il concetto di “sostenibilità” è oggi utilizzato molto di frequente, spesso in modo indefinito o comunque non preciso. Ciò nonostante è diventato un orizzonte d’impegno per gli attori organizzati pubblici e privati, così come per le singole persone. A questo riguardo, il contributo intende presentare i principali risultati delle prime azioni di ricerca condotte nell’ambito di una indagine svolta da Ipsos in collaborazione con IUSVE sul tema dei *green jobs* e delle rappresentazioni della sostenibilità che oggi caratterizzano i giovani adulti. I risultati dimostrano come le aziende che oggi si muovono secondo i dettami della sostenibilità siano oggi in perfetta coerenza con il più ampio paradigma dell’ecologia integrale, in particolare nella richiesta di competenze interdisciplinari. Attestano, inoltre, come siano le stesse normative e raccomandazioni internazionali a richiedere competenze di questo tipo a quei giovani adulti che, in base alla ricerca presentata, dimostrano di possedere tutte le potenzialità necessarie per formarsi secondo le predette indicazioni.

Parole chiave: sostenibilità; mercato del lavoro; green jobs; giovani.

SUSTAINABILITY, FUTURE JOBS AND YOUTH REPRESENTATIONS: AN IN-DEPTH RESEARCH STUDY

Davide Girardi
IUSVE, d.girardi@iusve.it

Today, the concept of “sustainability” is used very frequently, often in an undefined or otherwise imprecise manner. Nevertheless, it has become a horizon of commitment for public and private organised actors, as well as for individuals. In this regard, the contribution intends to present the main results of the initial research conducted as part of a survey carried out by Ipsos in collaboration with IUSVE on the topic of green jobs and the representations of sustainability that characterise young adults today. The results show how companies today are in perfect coherence with the broader paradigm of integral ecology, particularly in the demand for interdisciplinary skills. They also show how it is the same international regulations and recommendations that demand such skills from those young adults who, according to the research presented, demonstrate that they possess all the potential needed to train according to the aforementioned indications.

Key words: sustainability; labor market; green jobs; youth.

INTRODUZIONE

Il termine “sostenibilità” è diventato da tempo una sorta di termine “ombrello”, che copre una serie di approcci teorici e pratiche sociali tra loro molto diversi. Sebbene, infatti, la definizione ufficiale del Rapporto *Our Common Future* (1987) sia ancora quella più riconosciuta, nel corso degli anni il concetto è stato utilizzato a volte in termini più appropriati e altre volte in modo meno pertinente: per riferirsi a processi effettivamente incisivi – in termini di riduzione d’impatto e votati all’equilibrio intergenerazionale nel consumo delle risorse – a dinamiche di semplice *greenwashing*. Ciò nondimeno, l’orizzonte della sostenibilità è diventato un vero e proprio volano sancito nel quadro delle normative europea e internazionale, ad esempio, l’Agenda 2030 (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015) con il quale oggi è cogente confrontarsi in modo strategico e strutturale.

A partire da questa prospettiva, IUSVE ha affidato a Ipsos l’effettuazione di un’indagine empirica volta ad approfondire quali siano oggi i mutamenti nella domanda di lavoro indotta dal crescente spazio riservato ai *green jobs* e, contestualmente, quali siano le rappresentazioni della sostenibilità fatte proprie dai giovani in fase di transizione allo stato adulto. Il portato informativo di entrambe le angolature consentirà, infatti, di avere importanti indicazioni per calibrare l’offerta formativa su processi *disrupting* – come quelli, appunto, connessi alla sostenibilità – e ancor più di fare in modo che gli studenti in uscita ne possano essere protagonisti “riflessivi”. Va poi annotato come tale investimento conoscitivo si collochi in termini pienamente coerenti con il paradigma dell’ecologia integrale, che assegna agli aspetti veicolati dalla “sostenibilità” (sia pure in modo meno sistemico e preciso) un ruolo centrale.

Il presente contributo intende presentare alcuni risultati preliminari dell’indagine condotta, non prima di averne necessariamente chiarito alcuni presupposti metodologici. In proposito, l’indagine si è avvalsa degli strumenti della ricerca sociale: nella prima fase è stata condotta un’analisi *desk* per ricostruire il profilo della domanda di *green jobs* da parte delle aziende e comprendere quali siano oggi i più efficaci vettori di sviluppo delle competenze ad essi collegate; nella seconda fase sono state indagate le rappresentazioni della sostenibilità tra i 16-26enni, mediante un carotaggio qualitativo. La terza fase, in via di progettazione, consentirà di mappare le tematiche di ricerca sulla più ampia popolazione giovanile italiana, mediante una *survey* in via di costruzione alla luce dei riscontri di ricerca delle prime due fasi. Le considerazioni svolte nel seguito, quindi, si riferiranno alle prime due fasi d’indagine.

1. SOSTENIBILITÀ E NUOVE COMPETENZE

La ricognizione documentale delle più autorevoli fonti a disposizione sui temi della transizione ecologica evidenzia alcune peculiarità di cui le filiere formative del pre-

sente (e soprattutto del futuro) dovranno necessariamente tenere conto. La transizione verso una economia “verde”, infatti, muterà profondamente la struttura dei mercati del lavoro, e non sarà possibile adattarsi semplicemente ex post; al contrario sarà necessario anticipare i mutamenti per guidarli. In questo senso, le competenze dei lavoratori del futuro assumono un rilievo del tutto peculiare. Prima di procedere oltre, tuttavia, è necessaria una precisazione. Sebbene il plesso dato dall’ecologia integrale preveda tre macro-dimensioni fondamentali e contestuali (economia, ambiente e società), sarà in particolar modo la dimensione naturale a trainare i cambiamenti più importanti per quanto attiene alle cosiddette “professioni verdi”.

Come vedremo, tuttavia, questa sorta di “schiacciamento” sulla dimensione naturale lascia aperta la possibilità che anche percorsi formativi di natura non STEM possano disegnarsi uno dominio peculiare sulle dimensioni oggi meno presidiate, come quella sociale; su questo si tornerà più oltre.

A livello europeo, il *frame* che funge da orizzonte di riferimento sui temi d’interesse è (ancora) quello del *Green Deal* (European Commission, 2019a), che mira alla decarbonizzazione dei processi economici entro il 2050. Leve per raggiungere tale obiettivo saranno la “transizione energetica” (che prevede l’utilizzo di fonti rinnovabili e l’efficienza energetica); quella verso una “economia circolare” (al fine di ridurre gli sprechi e valorizzare i rifiuti nei termini di risorsa); la transizione verso una mobilità sostenibile e *smart*, basata su mezzi di trasporto a basse emissioni e soluzioni tecnologiche innovative.

Non stupisce che, in termini coerenti con quanto appena evidenziato, sempre nel contesto europeo sia stato elaborato anche un documento quale *EU Skills Agenda* (European Commission, 2019b), volto ad armonizzare la formazione presente e futura rispetto alle evoluzioni prima richiamate. In esso ci si riferisce soprattutto alle *employability skills*, capaci di permettere il reperimento di un lavoro alle persone che se ne fanno latrici; più nel dettaglio, l’azione n. 6 (“Competenze a sostegno delle transizioni verde e digitale”) è quella più interessante ai nostri fini. Su questo versante, i temi richiamati dalla Commissione nel documento citato evidenziano come non sia certamente venuta meno la necessità di *soft skills* nel mercato del lavoro, ma siano necessarie anche le competenze imprenditoriali (soprattutto quelle di imprenditoria sociale). I tre settori che dovranno attrezzarsi per intervenire con priorità *green-skill* saranno soprattutto quello delle costruzioni, il settore automobilistico e dei trasporti e quello del turismo. Vi sono poi indicazioni più diffuse, che troveranno verosimilmente spazio in modo maggiormente diffuso nel mercato del lavoro guidato dalla transizione ecologica: il ruolo delle scienze sociali, che diventerà più rilevante, la necessità di professionisti che sappiano dare senso ai dati (costruendo, ad esempio, indicatori di *performance green*) e – oltre alla necessità di progettisti e gestori di sistemi – anche quella (centrale) di profili professionali trasversali che sappiano integrare il cambiamento *green*.

Già da queste indicazioni si staglia l’approccio sistemico che attori della formazione e attori della domanda dovranno adottare affinché quello della sostenibilità non sia

solo un feticcio ma – nel più compiuto traguardo di un’ecologia integrale – un perimetro autenticamente vincolante. Perché questo si sostanzia dovranno intervenire gli Stati membri facendo propria una cornice unitaria. Il riferimento per quest’ultima è contenuto nella proposta di raccomandazione del Consiglio dell’UE (2022), in cui si approfondisce in dettaglio il tema dell’apprendimento per la sostenibilità ambientale. Per gli Stati membri questo dovrà diventare un settore prioritario, cui dovranno allinearsi i piani di istruzione e formazione.

Per queste ragioni l’investimento in ricerca pedagogica diventerà un *driver* fondamentale, indicazione – questa – che nell’attuale offerta formativa di IUSVE assume un’accentuazione del tutto specifica. Parimenti, l’impostazione ecologico-integrale in forma di paradigma trova piena legittimità e rilancio anche nelle altre indicazioni agli Stati: fare in modo che tutti gli educatori – senza deroghe – siano strategicamente “educatori alla sostenibilità”; incoraggiare modalità di apprendimento trasformativo e interdisciplinari e innestare la sostenibilità ambientale in ogni attività degli istituti di istruzione e di formazione. I cambiamenti nella domanda di lavoro, quindi, comporteranno di necessità una forte richiesta di competenze che sappiano sospingere attivamente questa transizione, di “lavori” in grado di creare valore aggiunto per il presente e per il futuro.

Va detto, tuttavia, che oggi non esiste una definizione univoca di *green jobs*, esistono invece diversi approcci per qualificarli e anche per misurarli. Ai fini del presente contributo, nondimeno, interessa peculiarmente evidenziare quali siano le competenze focali nell’ambito della transizione verde. Nella fattispecie, esistono due macro-dimensioni che le articolano in modo più dettagliato: le “competenze chiave” nell’educazione alla sostenibilità (*sustainable competencies*) e le “competenze verdi” nella sfera dell’occupazione (*green skills*).

Per le prime, il quadro di riferimento è dato da uno studio della Commissione UE (2022) – GreenComp – che individua quattro aree tematiche utili a concretizzare le competenze chiave (nell’educazione alla sostenibilità) poco sopra richiamate: la prima area concerne le competenze che attengono al far propri i valori di sostenibilità, rafforzando l’equità e la giustizia per le generazioni future. Una seconda area riguarda la capacità di comprendere criticamente la complessità all’interno dei processi di sostenibilità, facendo in modo che gli studenti possano acquisire una prospettiva multifocale e per ciò in grado di corrispondere alle istanze che dinamiche complesse esigono. La terza area chiama in causa le capacità di immaginare scenari inediti e alternativi, creando così le condizioni perché una comprensione dei fenomeni improntata alla complessità non conduca solo a interventi reattivi e adattivi, bensì capaci di anticipare le questioni più critiche e innestare autentici elementi innovativi. Una quarta area, infine, tocca il tema dell’azione collettiva e dell’impegno politico, accentuando il fatto che l’orizzonte della sostenibilità deve imperniarsi su una capacità di *agency* delle persone e non solo su processi *top-down* o comunque legati a qualche attore o figura leader.

L’importanza di un documento come GreenComp è meno legata alla presenza di in-

dicazioni prescrittive – si tratta, infatti, di una sorta di riferimento “consultivo” – di quanto lo sia al fatto di consentire un potenziale allineamento che gli attori chiave possono mettere in atto sui temi della sostenibilità; siano essi datori di lavoro, studiosi o *policy makers*.

Spostando l’attenzione sulle “competenze verdi nella sfera dell’occupazione”, è opportuno rinviare alla revisione (in ottica *green* e *digital*) di ESCO¹, il sistema di classificazione delle competenze e delle professioni della Commissione Europea, che oggi prevede la possibilità di cercare all’interno della banca dati sulle competenze anche quelle “filtrate” in base a competenze e conoscenze *green*.

2. I TREND OCCUPAZIONALI

Alla luce di quanto detto, è ora necessario dimensionare lo spazio che, limitando l’attenzione al contesto italiano, è attualmente popolato da meccanismi di incontro tra domanda e offerta improntati alla logica di sostenibilità richiamata nei documenti fin qui citati.

Secondo il rapporto *GreenItaly* (Fondazione Symbola, 2022), la cosiddetta *green economy* rappresenta oggi quasi il 40% del totale delle imprese, con una forte accelerazione osservata soprattutto negli ultimi anni. Si tratta di un mercato non ancora uniforme, considerando che oltre il 50% delle aziende che nel periodo 2017-2021 hanno effettuato investimenti *green* hanno sede in cinque regioni (Lombardia, Veneto, Lazio, Campania, Emilia Romagna). Sul piano dell’offerta di lavoro, invece, a fine 2021 l’occupazione *green* rappresentava quasi il 14% dell’occupazione complessiva; a livello territoriale, il primato di lavoratori con profili *green* (rispetto al totale) è detenuto dalla Lombardia (16,1%), seguita dall’Emilia Romagna, dal Piemonte, dall’Umbria, dalle Marche, dal Trentino-Alto Adige e dal Veneto. Impiegando un’altra fonte consolidata (per leggere i meccanismi di domanda di lavoro) qual è il Sistema Informativo Excelsior² si stagliano alcuni “nuclei forti” degni di nota.

Il primo di essi è la forte connessione esistente tra *green jobs* e competenze trasversali, soprattutto in termini di flessibilità e adattamento nonché di *problem solving*. La capacità di *problem solving* unita a quella di gestire soluzioni innovative – secondo nucleo forte – è poi il tratto qualificante della domanda di *green jobs* rispetto alle altre professioni.

In futuro, le competenze *green* saranno sempre più richieste – in questo ponendo una grande sfida agli attori educativo-formativi, come si diceva in precedenza. Nel merito, tra il 2022 e il 2026 è previsto l’ingresso di quasi 4 milioni di lavoratori (dotati di competenze *green* di medio e alto livello) complessivi, prendendo in considerazione le imprese e la Pubblica Amministrazione.

Mantenendo il *focus* sull’offerta di lavoro, l’analisi documentale di cui stiamo dando

1 Il database è raggiungibile all’indirizzo https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill_main.

2 Il database è raggiungibile al link <https://excelsior.unioncamere.net/>

conto sfata anche un altro luogo comune sovente collegato all'impatto dei processi legati alla sostenibilità: quello per cui sarebbero solo, o almeno in larga parte, le competenze tecniche a esserne investite, perché ritenute indispensabili. Sebbene queste ultime giochino un ruolo effettivamente primario, anche gli ambiti non strettamente STEM potranno dare un contributo di rilievo, e segnatamente quelli maggiormente legati al mondo della formazione e dell'insegnamento. Riecheggia, qui, l'attenzione pedagogica prima richiamata, che nei processi di transizione dovrà essere curata affinché essi siano il più possibile inclusivi e agiti; non certo diretti esclusivamente da pochi soggetti, dotati magari di massa critica sufficiente (economica, tecnologica e relazionale) per avere una voce in capitolo di *magnitudo* diversa rispetto a quella che, per contro, potrebbe fungere da contrappeso nella misura in cui vi sia una educazione diffusa alla sostenibilità e questa possa diventare un orizzonte civicamente condiviso.

A uno sguardo sinottico, il versante della sostenibilità rappresentato dagli attori della domanda indica quindi alcuni aspetti di cui sarà urgente avere contezza. Secondo gli estensori dell'indagine, infatti, sono soprattutto sei gli elementi da valorizzare affinché i sistemi sociali abbiano il margine per essere posti nella condizione non solo di reagire, bensì di "agire" in ottica preventiva.

Il primo di essi rinvia alla presa d'atto che la transizione verde si sta configurando come un processo dinamico in grado di incidere trasversalmente; in seconda battuta, ciò richiede un forte investimento sistemico nel miglioramento del livello delle competenze e nella riqualificazione della forza lavoro, più precisamente – e si tratta del *terzo* elemento di attenzione – in una logica interdisciplinare. Il quarto fattore di cui tenere conto è strettamente collegato: nel quadro di un sistema economico come quello italiano – tuttora fortemente segnato dal *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro – lo stesso investimento in competenze *green* può diventare la chiave di volta per aggravarlo ulteriormente o, al contrario, fornire ad esso uno strumento strategico di superamento dello stesso e, insieme, di innovazione sistemica. In coerenza con queste ultime considerazioni, il quinto aspetto di attenzione necessaria assegna proprio al mondo accademico un ruolo chiave nella formazione di futuri professionisti della *green economy*. Per questo la transizione *green* richiede un adeguamento – financo una riprogettazione – dell'offerta formativa alla luce di una maggiore interdisciplinarietà e transdisciplinarietà negli approcci e nelle pratiche formative, proprio per corrispondere a quel secondo elemento di attenzione (riqualificazione e qualificazione della forza lavoro in ottica interdisciplinare) nominato poco sopra.

3. IL PUNTO DI VISTA DEI GIOVANI SULLA SOSTENIBILITÀ

Di fronte a tali scenari, è chiaro che la variabile data dall'offerta di lavoro non è "tra le altre", ma assurge a vera e propria variabile chiave tra quelle che consentiranno di imprimere una svolta ai sistemi socio-economici o, al contrario, di condannarli alla marginalità. Va precisato, in proposito, che la questione non concerne solo le competenze formali, ma anche le rappresentazioni del lavoro e della sostenibilità fatte proprie da coloro che in questi anni stanno entrando nel mondo del lavoro e, ancor più, entreranno nei prossimi anni.

Per queste ragioni è fondamentale dare almeno uno sguardo ai primi risultati delle azioni di ricerca dedicate alla popolazione giovanile, nell'ipotesi che quest'ultima sia l'autentico fattore di sviluppo per sistemi socio-economici che vogliono permanere come centrali anche nei prossimi anni.

Più nel dettaglio, la fase di approfondimento qualitativo ha restituito interessanti *insight* sulle modalità con le quali i più giovani si rappresentano al giorno d'oggi la sostenibilità; a questo dedicheremo le prossime note.

Un nucleo di attenzione che, di per sé, costituisce un orizzonte insieme operativo ed educativo rinvia alla constatazione per cui la sostenibilità è diventata da una parte un orizzonte irrinunciabile nella vita dei giovani che si affacciano allo stato adulto – secondo quanto emerge dall'analisi qualitativa svolta – ma dall'altra essa è quasi del tutto schiacciata sul piano ambientale, con un riduzionismo che di per sé svilisce la profonda interconnessione tra dimensioni sociali, ambientali ed economiche ben testimoniata proprio dal paradigma ecologico-integrale. Degno di nota è il fatto per cui sul tema facciamo difetto dei riferimenti concettuali condivisi, ben presenti invece al dibattito specialistico e segnando così una cesura nei discorsi che deve interpellare gli attori della comunicazione, dell'educazione e della formazione. Nei fatti, per i ragazzi partecipanti all'indagine essere sostenibili equivale *in primis* a prestare attenzione a un uso attento delle risorse (praticando, quale esempio più noto, la raccolta differenziata); scelte di natura più radicale sono meno presenti, come ad esempio l'acquisto da filiere sostenibili o l'impegno di dedicare la propria vita professionale ai temi della sostenibilità. L'elemento più preoccupante, però, è forse la totale assenza della dimensione di sostenibilità sociale, quale orizzonte noto, nelle percezioni che i giovani hanno del tema; una questione critica sulla quale sarà urgente intervenire per il futuro. Ciò va parzialmente attribuito anche alle fonti di cui i ragazzi si servono per informarsi, che – secondo l'indagine condotta – vanno dagli *influencer*, alle piattaforme, fino a *media* di natura più tradizionale. Va inoltre segnalato come secondo i giovani raggiunti dalla ricerca un approccio organico alla sostenibilità non sia ancora diventato strutturale nella scuola secondaria di secondo grado, mentre a livello terziario la formazione viene tratteggiata come meno frammentata e più sistematica. Sono richiamati soprattutto i corsi dedicati alla sostenibilità, formazioni specifiche erogate a seconda della facoltà e anche una crescente progettualità e creatività sul tema.

4. CONSIDERAZIONI "PARADIGMATICHE"

Le evidenze di ricerca fin qui enucleate confortano da molteplici punti di osservazione l'investimento culturale che IUSVE ha effettuato, facendo dell'ecologia integrale non solo un generico quadro di riferimento, ma un più vincolante paradigma. Vogliamo qui richiamarne alcuni aspetti nodali, affinché sia chiaro come la ricerca stessa – in questo caso, quella condotta da Ipsos – possa e debba fungere da base conoscitiva e insieme da orizzonte d'intervento.

La prima dimensione che con forza si distingue è quella della "inter-disciplinarietà". Sebbene il concetto sensibilizzante impiegato dall'indagine presa in esame in queste pagine sia quello di "sostenibilità", si osserva chiaramente la necessità che l'ottica sistemica, complessa e per questo inter-disciplinare sia non solo un rovello del dibattito specialistico; debba anzi diventare un traguardo operativo, cui i percorsi di istruzione (terziaria, per quanto qui d'interesse) devono tendere per far sì che i giovani-adulti che li frequentano siano efficacemente competenti rispetto alle tendenze presenti e future del sistema d'impiego, ma anche in grado di fornirvi direzione critica e non solo funzionale.

La seconda dimensione necessaria è quella di un orientamento privilegiato alle coorti giovani, che sono peraltro il riferimento centrale dell'Osservatorio IUSVE "Giovani e futuro" già presentato nel precedente numero di questa rivista. Se è vero, infatti, che il sistema d'impiego "in transizione" toccherà direttamente e indirettamente tutte le componenti che oggi lo popolano, è chiaro che l'inverno demografico e il difficile passaggio allo stato adulto che affliggono il nostro Paese reclamano un "diritto di prelazione" in termini di agenda politica, facendo sì che un'attenzione di ricerca ormai consolidata su questi temi possa uscire da un circuito dedicato e dare essa stessa esempio di interazione sistemica.

A proposito di quest'ultimo aspetto, inoltre, appare indefettibile una relazione non improvvisata – quindi, strategica – tra gli attori che oggi interpretano la sostenibilità e gli imperativi che ne derivano, secondo modalità ancora poco coerenti e collaborative. Per un verso, è prevedibile che le esigenze di aziende, Stati, organismi sovranazionali e singoli soggetti non siano sempre allineati *ex ante*; per altro verso, nondimeno, le diverse coloriture che queste interpretazioni assumono devono produrre quanto più possibile una ricaduta sistemica, perché diversamente replicherebbero quella frammentazione degli sguardi e degli interventi che è in quanto tale il volano principale della crisi sistemica che stiamo vivendo.

Questi tre aspetti chiamano in causa la necessità di superare ogni forma di riduzionismo, spesso ancora associato all'approccio ecologico integrale e allo stesso concetto di sostenibilità. Entrambi sono una *conditio sine qua non* delle direzioni che i mutamenti attuali e quelli futuri devono e dovranno assumere, senza eccezione alcuna; sia essa di natura accademica o non accademica.

Bibliografia

Consiglio dell'Unione Europea (2022). Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 16 giugno 2022 relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(01))).

European Commission (2019a). The European *Green Deal*. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52019DC0640>).

European Commission (2019b). European *Skills Agenda* for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. (<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9723&furtherNews=yes#navItem-1>).

European Commission (2022). GreenComp. The European sustainability competence framework. (<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>).

Fondazione Symbola (2022). Greenitaly 2022. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi. (<https://symbola.net/ricerca/green-italy-2022/>).

Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>).

United Nations (1987). *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*. (<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>).

PIPPA BACCA, UN MODELLO DI FIDUCIA E D'AMORE VERSO L'UMANITÀ E LA NATURA¹

PIPPA BACCA, A MODEL OF TRUST AND LOVE FOR HUMANITY AND NATURE

Milena Cordioli, IUSVE

m.cordioli@iusve.it

Arianna Novaga, IUSVE

a.novaga@iusve.it

Parole chiave: performance; pace; natura; sposa.

Key words: performance; peace; nature; wife.

Il 31 marzo 2008 è stato commesso un ennesimo femminicidio, che ha lasciato tutti sgomenti. Lei si chiamava Giuseppina Pasqualino di Marineo, in arte Pippa Bacca, classe 1974, ed era un'artista.

Era partita da Milano l'8 marzo insieme alla collega Silvia Moro con l'intenzione di attraversare in autostop undici paesi di area mediterranea, lacerati dalle guerre, per recapitare un ideale messaggio di pace universale, di solidarietà e speranza. Valicando la Slovenia, la Croazia, la Bosnia e la Serbia, e poi la Turchia, il Libano, la Siria, l'Egitto, e fino ad Israele, il progetto performativo *Brides on Tour – Spose in viaggio*², si era proposto di incontrare, ad ogni tappa, figure femminili come ricamatrici e merlettaie, ostetriche e levatrici, ed offrire un segno di apprezzamento per il loro supporto alle rispettive comunità, reduci da devastanti conflitti bellici.

I rituali performativi condivisi dalle due artiste milanesi si declinavano a vari livelli: per inaugurare il cammino, iniziato proprio la Giornata Internazionale della Donna, Pippa Bacca aveva invitato alcuni amici a bruciare vari oggetti per ricavare la liscivia, un detersivo a base di cenere con il quale detergere le vesti durante gli spostamenti nei vari territori. In ogni paese raggiunto Silvia Moro chiedeva alle donne conosciute di cucire sul suo abito matrimoniale ricami tradizionali, in modo da sedimentare sul tessuto le impronte delle culture dei territori. Pippa, invece, ad ogni sosta incontrava un'autoctona che assisteva le partorienti e, inginocchiata di fronte a lei, prendeva a lavare e profumare i suoi piedi, sollecitando racconti e te-

¹ Si ringrazia Rosalia Pasqualino di Marineo per le immagini e per la revisione del testo.

² Il progetto è stato sostenuto da Byblos Art Gallery di Verona, che nel 2009 ad esso ha dedicato una mostra, organizzata in seguito anche presso la Fondazione Mudima.

stimonianze sulle diverse esperienze relative al parto e alla maternità. La lavanda praticata dall'artista intendeva richiamare il *mandatum* cristiano dell'Ultima cena, ma si poneva soprattutto come umile dono, che consegnava a quelle donne sentimenti di stima, uguaglianza, ospitalità.



Fotografia di Maja Slavec: *Pippa Bacca lava i piedi all'ostetrica Lili*
Galerija Alkatraz, Lubiana 2008 © Maja Slavec.

Ogni gesto delle due *performer*, come cerimonie encomiastiche marcate da una potente caratura simbolica, era pensato e agito per ricordarsi con la dimensione muliebre e tradizionale del lavoro quotidiano e con l'“eterno femminino”, contraltare di un'inesplicabile natura umana generatrice di guerra e violenza, invece che di vita. Nei pressi di Istanbul, il viaggio di Pippa si è però tragicamente interrotto prima di giungere alla destinazione finale. Il suo carnefice, un turco pregiudicato in seguito condannato all'ergastolo, l'aveva raccolta lungo la strada, e poi l'aveva violentata, rapinata, assassinata³. Il suo corpo, trovato giorni dopo, è stato riportato in Italia e ha ricevuto degna sepoltura.

La prima parte di quell'itinerario di pace aveva visto l'artista percorrere i vari paesi ammantata dal candore rivelato dal bianco del suo vestito da sposa, contenitore di esperienze e manifesto del viaggio stesso. Il tempo, la consunzione, le tracce degli incontri, avevano cominciato a stratificare, su quelle vesti intonse, un'elegia d'amore verso il prossimo, che ad ogni sosta si gonfiava di umanità e di poesia. L'aura di morte che si era improvvisamente addensata su di lei, riverbera ancora oggi nei versi di Alda Merini a lei dedicati⁴:

A Pippa

Abito bianco
per andare a nozze con la tua morte
e con quella di noi tutti
Ti sei vestita di bianco
ma siccome la tua anima mi sente
ti vorrei dire che la morte
non ha la faccia della violenza
ma che è come un sospiro di madre
che viene a prenderti dalla culla
con mano leggera
non so cosa dirti
io non credo nella bontà della gente
ho sperimentato tanto dolore
ma è come se vedessi la mia anima
vestita a nozze
che scappa dal mondo
per non gridare.

³ Le leggi turche erano state riformate dal 2002, e prevedevano, al tempo della morte di Pippa, gravi pene relative al femminicidio e programmi di educazione contro la violenza di genere. Pochi anni dopo il suo assassinio, nel 2011, la Turchia aveva sottoscritto il Trattato di Istanbul, i cui obiettivi intendevano «prevenire, perseguire ed eliminare la violenza contro le donne [...] contribuire ad eliminare ogni forma di discriminazione e promuovere la concreta parità tra i sessi, ivi compreso rafforzando l'autonomia e l'autodeterminazione delle donne [...] predisporre un quadro globale, politiche e misure di protezione e di assistenza a favore di tutte le vittime», ecc. L'attuale presidente Erdogan, che nel 2008 aveva espresso parole di rammarico nei confronti del delitto, nel 2022 ha ritirato l'adesione al trattato, sdaziando, di fatto, la violenza contro le donne, in un paese in cui si compiono senza sosta femminicidi, lapidazioni, stupri pubblici, e abusi di ogni sorta (<https://bianet.org/haber/men-killed-24-women-in-march-293872>).

⁴ La testimonianza di Alda Merini è stata inserita nel film documentario del 2012 dal titolo *La sposa – The bride/La mariée*, realizzato dal cineasta francese Joël Curtz.

Scrive Elena Marcheschi a proposito del componimento della Merini che, riferendosi in particolare al vestito indossato da Pippa e al suo *status* di “sposa del mondo”, sottolinea il terribile ribaltamento dell’accezione iniziale:

La poesia allude all’abito da sposa [...] non più simbolo di purezza, di amore, di celebrazione dell’unione tra essere umani, ma abito tradito nella sua funzione e nel suo intimo significato, custode ultimo della vita dell’artista e macabra testimonianza delle tracce di una morte violenta. Una poesia che la scrittrice ha dedicato alla giovane [...] al portato emotivo e alle finalità che il progetto si proponeva di perseguire⁵.

L’epilogo del viaggio, tragico e inaspettato, ha messo fine alla performance ed è diventato in breve un fatto di cronaca che ha diviso l’opinione pubblica tra coloro che hanno frettolosamente incriminato la presunta ingenuità di una donna sola, oltretutto in abito nuziale, che ha “osato” attraversare una zona esiziale (il mondo degli uomini?), e coloro che hanno colto nella figura di Pippa un modello di libertà, fiducia, persino di fede, comprendendo il senso e il valore di *Brides on Tour*.

Negli anni a venire, in Italia e all’estero, decine di celebrazioni pubbliche hanno onorato la sua memoria: nel 2009, un gruppo di artiste turche ha manifestato nelle piazze di Istanbul per ricordare il suo passaggio in quei territori. Nel 2010 la regista turca Bingol Elmas – velata a lutto con un abito da sposa nero – ha continuato il pellegrinaggio spezzato di Pippa percorrendo in autostop le zone della Turchia mancanti al suo tragitto, documentando gli incontri fatti. Nel 2013 la “non sfilata” di donne di ogni generazione in vestito nuziale ha marciato per le strade di Milano. Dalla sua scomparsa, ogni anno, viene organizzato in suo omaggio *Il memoriale Pippa Bacca*, una nuotata collettiva lunga quasi un km nelle acque del Lago di Garda. E poi sono stati istituiti premi e riconoscimenti a suo nome, sono stati pubblicati libri d’arte e romanzi, film e rappresentazioni teatrali. Il mondo della cultura, insomma, non l’ha dimenticata e ha continuato a raccontare la storia di questa poliedrica e geniale artista, perpetuando il suo messaggio di pace e di speranza. La presenza di Pippa Bacca e la sua immagine “femminile/materna” commuovono ancora oggi per la generosità, il coraggio e per il messaggio positivo che ha promosso con la sua vita e la sua arte.

La mostra del 2014 a lei intitolata, curata dalla sorella Rosalia Pasqualino di Marineo⁶, portava il titolo *Eva e le altre* come richiamo ad una delle personalità dell’artista ma anche in riferimento alla progenitrice della razza umana, “madre dell’umanità”, archetipo e prototipo della donna e della compagna, dalle mille sfaccettature ancora da indagare.

⁵ <http://www.arabeschi.it/74-nel-corpo-oltre-il-pippa-bacca-e-viaggio-che-continua-/>.

⁶ Le cinque sorelle Pasqualino di Marineo sono figlie di Elena Manzoni di Chiosca, sorella del celebre e controverso artista Piero Manzoni, morto anch’egli molto giovane, nel 1963.



Fotografia di Sirio Magnabosco: *Pippa Bacca prova il vestito prima della partenza*
Verona 2008 © Sirio Magnabosco

«Sua cifra stilistica è una poetica della semplicità che si esercita con sguardo infantile sul mondo delle cose, utilizzandole per trasformarle in cose diverse con interventi minimi che ne riorientano il senso»⁷: con queste parole si apre la descrizione della voce “Pippa Bacca” nell’*Enciclopedia Treccani*.

Semplicità (apparente), ironia e purezza sono le tre parole chiave con le quali si potrebbero riassumere il lavoro e la ricerca di Pippa Bacca; del resto, la sua scelta di vestire sempre di verde, presa ad un certo punto della sua vita, ce lo testimonia. Il verde è il colore della natura ma anche della speranza, non ingenua ma genuina – due cose molto diverse – che si respira nell’elementare freschezza e primigenia vitalità delle sue opere⁸.

⁷ <https://www.treccani.it/enciclopedia/pippa-bacca/>

⁸ Il 19 aprile, giorno del funerale di Pippa, anche la sua bara fu ricoperta da un drappo verde e ognuno, in suo onore, portava qualcosa di verde, così come palloncini verdi volarono nel cielo e si bevvero cocktail in sua

La fanciullezza dello spirito che la accompagnerà sempre, si ritrova nel suo amore per il mondo infantile. Dichiara la sorella Rosalia: «Lei adorava i bambini. Non a caso le sue foto erano sempre di viaggi e di bambini. Quando a un amico lontano nasceva un figlio lei era la prima a prendere e partire» (Morello 2015: 111). I bambini e il viaggio: la vita che nasce, si affaccia al mondo con stupore e continua a meravigliarsi nell'incontro con l'altro.

Nel 2007 l'artista si rende conto di avere diverse personalità, per l'esattezza cinque. La più "famosa" è Eva Adamovich⁹, truccata e con i tacchi alti e quindi con un *look* molto diverso rispetto a Pippa, questa sua *alter ego* è conosciuta soprattutto per la fotografia surreale scattata da Camilla Micheli, che la ritrae insieme a Pippa: l'artista e il suo doppio sono riprese in una posa che si rifà esplicitamente al *Portrait présumé de Gabrielle d'Estrées et de sa soeur la duchesse de Villars* del 1594, di autore ignoto, conservato al Louvre a Parigi. In esso, l'amante di Enrico IV di Francia è seduta accanto alla sorella mentre le pizzica enigmaticamente un capezzolo.

Tra le personalità di Pippa c'era anche "Il coniglio verde", che vestiva soltanto di un mantello – appunto verde – figura eroica che rappresentava tutto ciò con cui nell'immaginario comune siamo soliti identificare i supereroi. Quello dell'artista era tuttavia un eroismo del quotidiano – lo stesso ritrovato nelle donne che aveva incontrato durante il suo ultimo viaggio di pace – il cui scopo era un'arte diretta e universale, che toccasse con immediatezza lo sguardo e l'animo dello spettatore. Un dialogo, costante e continuo, tra il suo lavoro, sé stessa e gli altri.

Questo pensiero si comprende per esempio nelle sue *Boules de brouillard (Palle di nebbia)*, esposte nel 2020 presso La Casa degli Artisti a Milano in una mostra personale postuma intitolata *Sempreverde* e realizzata in concomitanza con la dedica all'artista di un giardino, un'oasi nel cuore della città di Milano. La mostra aveva lo scopo di far conoscere l'intero suo lavoro e, nelle parole di Lorenzo Vatalaro, le sue opere

hanno questo doppio o triplice sguardo. Il primo è quello del gioco, quindi averla alla Casa degli artisti con alcune opere relative all'aspetto ludico mi interessa per i bambini, per la formazione; il secondo perché c'è il tema del suo viaggio in Turchia che ha colpito tutti e che trovo veramente forte, anche se è stato male interpretato, con un pregiudizio. Con questa mostra mi piace anche poter togliere questi pregiudizi, analizzando i lavori e non altro¹⁰.

memoria dello stesso colore.

⁹ Eva Adamovich (con in evidenza il patronimico) faceva parte del gruppo *Bubble Gum* (che andava pronunciato all'italiana), un gruppo di lavoro composto da un numero variabile di ragazze, ognuna con un proprio specifico *alter-ego*. «Eva Adamovich è una donna altera, piena di charme ma non simpaticissima, che chiama tutti 'amore' o 'tesoro' ma in fondo mantiene sempre le distanze», afferma l'amica Giusy intervistata da Giulia Morello. «Tutte le Bubble concordano nel dire che Pippa non fosse una didascalica, non amava dare troppe spiegazioni. Così un giorno diventò Eva Adamovich. Punto» (Morello 2015: 58-59).

¹⁰ <https://stream24.ilsole24ore.com/video/cultura/il-mondo-sempreverde-pippa-bacca-casa-artisti/AC7yNfHB>



Fotografia di Alessandro Frangi: *Boules de brouillard*, alla mostra *Giorni Felici*
Casa Testori, Novate Milanese, 2010 © Alessandro Frangi

L'installazione *Boules de brouillard* è composta da una serie di barattoli di vetro – quelli che si utilizzano per le conserve fatte in casa – con all'interno piccole fotografie scattate da Pippa a Milano nel 2007 e poi stampate su carta da lucido e ritagliate. Sono immagini di alcuni suoi amici che, in virtù di loro caratteristiche riconducibili ai tipi-protagonisti di *Il Ponte della Ghisolfa* di Giovanni Testori, hanno giocato a fare gli attori riprendendo i personaggi che si trovano nel libro. Nell'opera entra in campo la dimensione del gioco, tanto cara all'artista, un legame con la vivacità e la capacità magica di rovesciare il mondo e trasformare la visione del reale che hanno i bambini (e che ritroveremo ancora nei suoi "ritagli"); i barattoli, infatti, venivano poi riempiti di grappa e farina, cosicché, una volta rovesciati e raddrizzati con gesto ripetitivo, generassero all'interno quello che possiamo definire un "effetto nebbia", che richiamava il tempo passato – gli anni Sessanta raccontati nel medesimo libro – ma anche il cielo invernale milanese e la sua coltre che tutto avvolge, offuscando la nitidezza della visione.

Questi barattoli "magici" richiamano alla memoria le *snowball* – le palle di vetro che ognuno avrà certo ricevuto in dono almeno una volta durante l'infanzia – che, capovolte, fanno scendere la neve al loro interno e poi lasciano finalmente intravedere il sereno. È come se un frammento di vita venisse così custodito sottovuoto, "conservato" come si fa con gli alimenti all'interno di questi contenitori, per preservarlo dalle insidie del tempo.

Sono opere poetiche e magiche, cariche di nostalgia in un duplice senso, poiché richiamano al mondo della fanciullezza e al tempo stesso catturano un momento perduto e lo avvolgono nella nebbia atmosferica dei ricordi: «In un'unica opera, Pippa Bacca, è riuscita a racchiudere il suo amore per Milano, i personaggi caratteristici e la nebbia tipica della sua città» (Morello 2015: 32). La commistione di grappa e farina, che unendosi si trasformano e generano quella sostanza nebbiosa, è in fondo un processo alchemico, è trasformazione della materia, e le persone intrappolate nei barattoli di Pippa non possono non richiamare alla memoria anche le figure rappresentate nelle tre ampole della *Grande Opera* alchemica nel manoscritto di Georges Aurach (1415).



Le tre fasi della Grande Opera raffigurate come ampole contenenti ingredienti di colore diverso. Illustrazione dal manoscritto *Pretiosissimum Donum Dei*, attribuito a Georges Aurach, 1415

La trasformazione della materia attraverso lo spirito, e quindi la creazione artistica come la concepiva Pippa, la si ritrova nei suoi precedenti lavori intitolati *Mutazioni chirurgiche*, esposti a Milano presso la Galleria Bruna Soletti tra gennaio e marzo 2004. Si legge nella scheda della mostra:

Le forbici dell'artista hanno operato la trasformazione di una ventina di foglie attribuendo loro la foggia di quelle di altri alberi, come se fosse sufficiente modificare l'involucro (sia esso foglia o corpo animato) per cambiare la sostanza. L'apparenza di una collezione botanica ottocentesca maschera un rigoroso lavoro concettuale, il cui sviluppo si articola intorno al rapporto tra sostanza e apparenza. Una serie di foglie sottovetro incorniciate in oro sono in realtà il prodotto di una manipolazione chirurgica, che ne modifica la forma e la collocazione nell'ordine naturale. Il visitatore è stimolato a riflettere sul dilemma dei nostri giorni tra forma e sostanza, tra essenza e mutazione¹¹.

Successivamente, le foglie «chirurgicamente mutate» vennero esposte alla mostra *Mutazioni chirurgiche - Più Oltre*, tenutasi a Perugia, Centro per l'Arte Contemporanea, sempre nel 2004.



Fotografia di Bruno Bani: *Mutazione chirurgica*, (foglia ritagliata, cornice 19x19)
opera di Pippa Bacca, 2004 © Famiglia Pippa Bacca

Nel testo contenuto nel catalogo di Giorgio Bonomi – il critico che ha maggiormente seguito il lavoro di Pippa – intitolato *La verità delle forbici - Variazioni dal rasoio di Occam*, si legge:

Gli idealisti estremi affermavano che la realtà di una cosa è data dal pensiero che la pensa, salvo poi farsi male sbattendo, nel buio di una stanza, una gamba su una sedia che, non pensata, non esisteva! Gertrude Stein, la grande amica di Picasso,

diceva che “una rosa à una rosa, una rosa, una rosa”. Ma non è vero, e Pippa ce lo dimostra, evidenziando quale complessità si cela dietro alle cose semplici e quante possibilità esistono per stabilire definizioni stabili la cui riduzione, il famoso rasoio di Occam, rischia di complicare ancor più le cose. La giovane artista prende una foglia vera, poi la ritaglia con le forbici, crea così un'altra foglia di diversa forma, che costituisce l'opera. Ma questa seconda foglia è “vera” anch'essa? Certamente. Ma come possiamo definirla? Con il nome della foglia originaria o con il nome di quella di cui ha assunto l'aspetto? Qui si pone un altro problema (simile al precedente): qual è il limite tra naturale e artificiale? Nessuno può negare che la seconda foglia sia “naturale” nella sua materia; tuttavia, è “artificiale” per la manipolazione dell'artista¹².

Oltre al limite tra naturale e artificiale, che l'artista sottolinea ulteriormente inserendo le sue foglie mutate all'interno di cornici quadrate - alludendo alla ricerca di una fragile armonia tra la natura e l'essere umano che tenta di inquadrarla, definirla, misurarla - il critico ci tiene a sottolineare che «dietro l'apparente giocosità, l'artista affronta temi su cui la filosofia dibatte da secoli: essere o non essere. Queste opere si presentano giocose eppure, abbiamo visto quali problemi sottendono e lei stessa sembra esserne consapevole quando le chiama *Mutazioni Chirurgiche*, stravolgendo le apparenze» (Morello 2015: 88).

La complessa relazione tra realtà e apparenza, tra un unico involucro esteriore e la molteplicità della vita interiore, che Pippa aveva “messo in campo” con le sue diverse personalità, del resto è al centro della sua ricerca artistica. La scelta di modificare le sagome tramite la tecnica del ritaglio, che rappresenta la ricerca di una semplicità in grado di raggiungere una dimensione di purezza visiva legata all'innocenza infantile - per mantenere la sostanza cambiando la forma - ne è la coerente conseguenza espressiva: noi possiamo cambiare il mondo con il nostro sguardo, è tutta una questione di incontri. Incontri tra noi e il mondo, tra l'essere umano e la natura, tra il sé e l'altro.

Insieme alle foglie di *Mutazioni chirurgiche*, nella mostra curata da Giorgio Bonomi a Perugia nel 2004 vennero esposti nuovi lavori di Pippa intitolati *Più oltre*: fotografie di persone che le avevano dato un passaggio durante i suoi spostamenti in autostop, ritagliate a forma di mezzo di trasporto. Il soggetto diventa oggetto, poesia e ironia convivono in queste opere, in cui l'artista dichiara il suo amore per il viaggio come momento di comunione con l'altro.

¹² <https://www.pippabacca.it/2004/11/13/mutazioni-chirurgiche-piu-oltre/>



Dalla mostra di Pippa Bacca, *Mutazioni chirurgiche - Più oltre*, Trebisonda, Perugia, 2004

Gli incontri ci cambiano: il tema del viaggio si intreccia con quello delle forbici che ritagliano le persone intercettate sul suo cammino, modificandone l'aspetto prima di tutto nello sguardo dell'artista. Dopo ogni incontro, inteso come evento e non come semplice fatto privo di significato per le nostre vite, non possiamo essere più gli stessi. Sottolinea, inoltre, il curatore della mostra: «Anche in questo caso, dietro l'apparente giocosità, Pippa nasconde una profonda riflessione sull'essere e sull'apparire e sul senso del viaggio stesso» (*ibi*: 89).

Tra febbraio e marzo del 2005, Pippa realizza la serie *Nato dal ruscello*, esposta alla Swinger Art Gallery di Verona, progetto ispirato ad un racconto surreale che narra di un bambino i cui piedi si rimpiccioliscono sino a piantarsi nel terreno e renderlo immobile e infelice. Pippa ne rovescia le sorti e nei suoi ritagli il bambino diventa un albero che mette radici nel terreno e infonde la vita ad altri esseri umani; il colore verde rappresenta ancora la speranza per un mondo visto con occhi innocenti, non ingenui ma puri.



Fotografia di Matteo Zarbo: *Nato dal ruscello*, (fotografia ritagliata, cornice 30 x 20)
opera di Pippa Bacca, 2005 © Famiglia Pippa Bacca

L'idea di cambiamento come seconda possibilità che tutti meritano, Pippa l'aveva trasferita anche sulla sua concezione di abito da sposa, indossato, come si diceva, nella sua ultima performance.

Nel 2006, al matrimonio dell'amica Margherita, aveva notato che la sposa ripeteva spesso agli ospiti di stare attenti a non calpestare lo strascico o altre parti candide, perché si sarebbero sporcate; si era stupita e si continuava a chiedere perché prestare così tanta attenzione ad un abito che si sarebbe usato solo un giorno. Le venne

in mente, così, di concepire un vestito da sposa “al contrario”, protagonista di un’esperienza che si ripete nel tempo e di cui si fa testimone. Un abito che si sporca, si lava e nel frattempo si consuma, quindi vive e cambia. «La sposa è il simbolo dell’amore, della purezza, della vita» (*ibi*: 78), quella purezza che non sta nel preservare l’abbigliamento dallo sporcarsi o consumarsi ma, al contrario, dal suo rimanere sé stesso nel cambiamento che il viaggio della vita comporta; ancora una volta, essere e apparire, rimanere uguali nella sostanza mutando la forma.



Lo strascico del vestito di Pippa Bacca, Sarajevo, 2008

Ritroviamo questo aspetto anche nell’opera *Green*, in cui l’artista raccoglieva le foglie di alcune piante per ritagliarle con le forbici – la tecnica espressiva da lei privilegiata – per farle diventare figure mitologiche, mezze umane e mezze animali, e per inserirle poi in un perimetro circolare insieme a ritagli realizzati con carta straccia trovata in loco. Gli elementi erano posti rispettivamente nei due semicerchi interni dell’area circolare, con qualche piccolo tentativo di contatto. In questa forma rotonda e nella caoticità dell’insieme degli elementi al suo interno, l’artista evocava l’immaginario, anch’esso in qualche modo alchemico e archetipale, del girone dantesco.

L’essere umano e la natura che dialogano cercando una dimensione armonica in cui incontrarsi. Un incontro che, ancora una volta, può avvenire solo in uno sguardo purificato. La ricerca di forme pure, originarie, che appartengono alla visione infantile della

realtà ma anche all'infanzia stessa del mondo e della storia, le ritroviamo, realizzate sempre attraverso la tecnica apparentemente semplice del ritaglio, anche nelle sue carte intitolate *Adamo ed Eva*. All'interno di forme ovaleggianti (evidente richiamo alla forma dell'uovo quale simbolo di creazione del mondo) le forbici riescono a narrare storie ancestrali, antichi miti suggeriti dalle sagome semplici delle figure che le abitano: una sirena, che Pippa riprende anche in una serie ritagliata nella carta verde del 2005, e poi serpenti, uomini, donne, mele tentatrici.



Mater Matuta, dalla serie *Matres matutae*, (carta rosa ritagliata, cornice 30x30),
opera di Pippa Bacca, 2001

Il tema della creazione nella prospettiva della femminilità e della maternità, Pippa lo affronta nel 2001 in una serie di lavori intitolati *Matres Matutae*, in cui realizza silhouette di madri allattanti che richiamano antiche statuette di pietra, ma anche, in maniera più indiretta, nel ritaglio dei guanti di plastica realizzati per la mostra *Il ventre dell'architetto*. Le dita di plastica, così trasformate, divengono figlie che si di-

ramano dalla madre richiamando metaforicamente, proprio nel concetto di maternità, il rapporto tra contenitore e contenuto che è alla base di questa serie di lavori.

Si legge nella presentazione per la mostra *E io che me la portai al fiume*, curata da Giorgio Bonomi nel 2005: «Pippa Bacca elabora lavori giocati sull'ambiguità, cioè sulla con-fusione di realtà ed apparenza: ora ritaglia una foglia in modo che il risultato sia la forma di una foglia di un'altra pianta; ora ritaglia fotografie scattate in automobile creando forme di veicoli da trasporto»¹³.

Nel gennaio 2006 la riflessione sulla natura estetica della fotografia, già sperimentata con *Boules de brouillard* e *Più Oltre*, si ritrova in un'installazione e in una serie di lavori esposti alla mostra *The Broken Image*¹⁴ presso Polifemo - Fabbrica del Vapore a Milano.

Teste parlanti e *Giungla domestica* sono rispettivamente ritagli fotografici e un'installazione che cerca di restituire il senso di frammentarietà del dato fotografico: in una stanza pervasa da ghirlande natalizie si trovavano alcune fotografie, percepite in maniera sincopata e non unitaria. Nella serie delle *Teste parlanti*, invece, i ritratti fotografici a figura intera o solo nel dettaglio dei soggetti, sono la base dalla quale venivano ritagliate forme semplificate di volti, maschere appunto, in un gioco dialettico che ancora una volta si muove tra realtà e apparenza.

Si legge nel comunicato della mostra:

L'intento è stato quello di indagare le potenzialità nascoste del mezzo fotografico in uno scenario artistico sempre più interdisciplinare. Durante una prima fase di confronto e scambio di opinioni tra i partecipanti al progetto è emersa l'unanime convinzione che dalla destrutturazione dell'immagine si possano generare altre immagini con funzioni nuove. Di conseguenza e successivamente ogni fotografo ha collaborato con un artista e da queste sinergie sono nate cinque opere che parlano dell'immagine e della sua funzione, tra passato, presente e futuro. Il titolo del progetto deriva dal linguaggio di Internet: "the broken image" è infatti il termine con il quale si indica l'icona di un'immagine mancante e al tempo stesso si potrebbe tradurre in italiano con il termine "immagine infranta". Concetti che ben riassumono lo spirito dell'iniziativa: immagine mancante ovvero immagine da trovare attraverso operazioni "di rottura" della stessa o sulla stessa¹⁵.

Con queste sue opere, nate dalla collaborazione con l'associazione di fotografi Polifemo, Pippa, come già aveva fatto con le sue *Boules de brouillard*, ci mostra l'alchimia di un attimo in cui rimaniamo intrappolati nel susseguirsi di momenti che ci formano e ci trasformano, in cui siamo noi stessi e diveniamo altro da noi; attimi che non sono altro che la trama di un'avventura che ci accomuna, scandita dal tempo della vita.

¹³ <https://www.pippabacca.it/2005/04/16/e-io-che-me-la-portai-al-fiume/>

¹⁴ <https://www.pippabacca.it/2006/01/16/the-broken-image/>

¹⁵ https://www.pippabacca.it/wp-content/uploads/2009/12/C.s.Tb_.pdf



Fotografia di Sirio Magnabosco: Pippa Bacca a Istanbul, 2008 © Sirio Magnabosco

Bibliografia Essenziale

- Aa.Vv. (2009). *Spose in viaggio – Brides on Tour*, catalogo della mostra, con testi di G. Bonomi, M. Corgnati, M. Drascek, S. Moro, R. Pasqualino di Marineo. Byblos Art Gallery.
- Aa.Vv. (2021). I semi di pace di Pippa. In Aucelli, R., Martin, V., Misuraca, C. (Eds.). *La bellezza salverà il mondo*. Navarra Editore.
- Abali, N. (2019). Yolculuk. In *Kur'an Gözüyle Kadın*. Kirmizi Leylek.
- Baraldi, M. (2019). Rosalia Pasqualino di Marineo. In *Tre giorni nella vita*. Multimedia.
- Bonomi, G. (2004). *Pippa Bacca: Mutazioni chirurgiche-Più oltre*, brochure mostra. Trebisonda Centro per l'arte contemporanea.
- Bonomi, G. (2011). *L'apparenza ambigua. Pippa Bacca, Pina Inferrera*, Luisa Mazza. Nomos Edizioni.
- Bonomi, G. (2012). *Il corpo solitario. L'autoscatto nella fotografia contemporanea*. Rubbettino.
- Bruno, G. (2016). *Superfici, a proposito di estetica, materialità e media*. Johan & Levi.
- Covacich, M. (2014). *La sposa*. Bompiani.
- Del Giudice, E. (2016-2017). *Pippa Bacca. L'arte nella vita*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Cassino, Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso Lettere Moderne.
- Del Grande, Z. (2013-2014). *Il racconto di viaggio attraverso i blog e nell'arte contemporanea: il viaggio di Pippa Bacca*, Tesi di laurea, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso Linguaggi dei Media.
- Ferro, F.M. (2021). Donne e violenza nell'arte occidentale: uno sguardo psicoanalitico. In *Caravaggio e Artemisia. La sfida di Giuditta*. Officina Libraria.
- Giordano, M. (2012). Personale e/è politico, memoria e narrazione degli anni Settanta a oggi. In *Trame d'artista. Il tessuto nell'arte contemporanea*. Postmedia.
- Gualdoni, F. (2023). Pippa Bacca. *BAU. Contenitore di Cultura Contemporanea*, 19.
- Léger, N. (2020). *L'abito bianco*. La Nuova Frontiera (2018). *La Robe blanche*. Editions POL; 2020. *The White Dress*. Les Fugitives, Dorothy).
- Manzini, G. (2021, 25 giugno). Un abito bianco e un viaggio in Europa. L'artista che voleva riparare il mondo. *Sette. Corriere della Sera*.
- Marelli, M.R. (2021). Pippa Bacca. A Journey Together. *Made in Mind Magazine*, 22.
- Massarenti, F. (2021, 21 giugno). L'abito bianco. Saggio, reportage, autobiografia: Nathalie Léger si confronta con Pippa Bacca. *Il Tascabile* (<https://www.iltascabile.com/letterature/abito-bianco-leger-bacca/>).
- Morello, G. (2015). *Sono innamorata di Pippa Bacca. Chiedetemi perché!* Castelvecechi.
- Mu, C., Martore, P. (Eds.) (2018). *Performance Art. Traiettorie ed esperienze internazionali*. Castelvecechi.
- O'Reilly, S. (2011). *Il corpo nell'arte contemporanea*. Einaudi.
- Pasqualino di Marineo, R. (Ed.), *Pippa Bacca. Eva e le Altre*. Carlo Cambi.
- Perniola, M. (2015). La svolta «fringe» dell'arte. In *L'arte espansa*. Einaudi.
- Piccolo, M. (2020). Raccontare Pippa Bacca. In *Indisciplinata +*. Postmedia.

- Tarantini, C. (2014-2015). *Pippa Bacca. Sposa per la pace*, Tesi di laurea, Università La Sapienza, Roma, Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso Scienze della Moda e del Costume, Illustrazione di Moda.
- Tedeschi, F. (2020). Un luogo. In Gangai, G. (Ed.). *Amici di Carla*. Scoglio di Quarto edizioni.
- Tedeschini, D. (2013). Una “non sfilata” a cinque anni dalla morte di Pippa Bacca. In *Senza arte né parte. Percorsi d'attualità tra musei, storia, società*. I libri del Borghese.
- Venema, S. (2020). *Bermdans in bruidsjurk*. Querido Fosfor.

Sitografia

- <http://www.arabeschi.it/74-nel-corpo-oltre-il-pippa-bacca-e-viaggio-che-continua-/>.
- <https://artsandculture.google.com/story/mQXx0Bq2g9Y7Jw?hl=it>.
- <https://bianet.org/haber/men-killed-24-women-in-march-293872>.
- <https://www.casatestori.it/2011/01/24/pippa-bacca/>.
- <https://www.iltascabile.com/linguaggi/e-di-pippa-non-mi-chiedi-nulla/>.
- <https://lagallerianazionale.com/mostra/io-dico-io-i-say-i>.
- <https://www.pippabacca.it/>.
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/pippa-bacca/>.
- <https://stream24.ilsole24ore.com/video/cultura/il-mondo-sempreverde-pippa-bacca-casa-artisti/AC7yNfHB>.

Film e Rappresentazioni teatrali

- Curtz, J. (2012). *La sposa – The bride/la mariée*. Docu-film.
- Manetti, S. (2019). *Sono innamorato di Pippa Bacca*. Film.
- Oliverio, F. (2023). *Mi sorprendo alle stelle - la vera storia di Pippa Bacca*. Regia teatrale.

Le mostre di Pippa Bacca

Personali

2005

E io che le portai al fiume..., a cura di Giorgio Bonomi, Galleria "En plein air", con Laura Patacca e Antonella Zazzera, Pinerolo (Torino).

Nato dal ruscello, "Swinger Art Gallery", Verona.

2004

Mutazioni chirurgiche – Più oltre, Trebisonda, Perugia.

Surgical Mutations, Galleria "Soletti", con Junko Imada e Irina Novarese, Milano.

2003

Il ventre dell'Architetto, Spaziozebra, Genova.

Non calpestate l'Africa, Palazzo Granaio, Settimo Milanese.

2002

Matres Matutae, Sala del Capitano, Rocca di Castellina in Chianti (Siena).

La luna nel pozzo, Galleria "Fondo Perduto", Firenze.

2001

Equilibri, Galleria di Palazzo Patrizi, Siena.

2000

Gioia d'autunno, Galleria della Libreria Feltrinelli, Milano.

Mamma mia dammi cento lire, Galleria de "Il circolone", Legnano.

1999

Angeli: vita morte e miracoli, Galleria "Slobs", Milano.

1997

Manifesto-scherzo per la prima del Teatro alla Scala.

Collettive

2006

Le stanze di Verzura, “Spazio Gangiacomo Mora 22”, Milano.

The Broken Image, “Fabbrica del Vapore”, Milano.

2005

Le vie dell'arte, Casanova Lerrone.

Leggere e non Leggere, Galleria “Derbilyus”, Milano.

2003

Monocromo, Galleria “Quinto Cortile”, Milano.

Mele d'artista, Villa Carlotta, Belgirate.

Arte da Mangiare Mangiare Arte: Congelati, surgelati, gelati

La Musa Graziella, mostra organizzata dal “Critical Mass”, Milano, Cox.

Taddy Bears, D'Ars, Milano.

2002

XI Biennale di Poesia, *Corrispondenza d'artista*, Museo Etnografico, Alessandria.

Circo Fragile, performance *Il tango della Crescenza*, Pavia.

Versus, Galleria “Velan”, Torino.

Briciole d'Arte, “Società Umanitaria”, Milano.

La valigia, Galleria de “Il circolone”, Legnano.

VIXI, installazioni presso una discarica abusiva, San Casciano/Tavernuzze (Firenze).

Autoritratti, Galleria de “Il circolone”, Legnano.

Arte da mangiare, mangiare Arte: l'Acqua, installazione presso l'Umanitaria, Milano.

Babele.com, Fondo Perduto, Firenze.

2001

Pensieri d'arte 2001, Galleria “Scoglio di Quarto”, Milano.

Danza: il corpo in movimento, D'Ars, Milano – itinerante, Galleria “9 Colonne”, Bologna; BPM, Firenze.

Biberon, Arte da Mangiare, Fiera di Milano.

Tango: danzando sulla tela, D'Ars, Milano.

Che maschera!, Galleria de “Il circolone”, Legnano.

2000

Pensieri d'arte, Galleria “Scoglio di Quarto”, Milano.

Collettiva, Citifin, Torino.

Stelle nascenti, Grand Hotel Trento, Trento.

Pesce d'aprile, Galleria de “Il circolone”, Legnano.

Lo sguardo, il gesto, il tatto, Ann Taybol, Milano.

Messaggi Selvaggi, Università di Pavia.

1999

Messaggi Selvaggi, Università di Pavia.

1995-1996

Erotika, nelle tappe di Napoli e Torino.

Mostre dedicate a Pippa Bacca

2024

Ti sei vestita di bianco, a cura di Anna Rita Punzo, MURATS (Museo Unico Regionale dell'Arte Tessile Sarda), Samugheo (OR).

2023

Purificazione (Woman), Trenta artisti per Pippa Bacca, Museo Moa, Eboli.

Pippa Bacca: Milano-Gerusalemme-Parigi, a cura di Emma Pasqualino di Marineo, Contemporalis, Parigi.

2021

Io dico Io – I say I, a cura di Cecilia Canziani, Lara Conte e Paola Ugolini, Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea, Roma.

Pippa Bacca. Le metamorfosi della natura, a cura di Rosalia Pasqualino di Marineo, ex Sale Conciliari della Reggia, Monza.

8° *Daegu Photo Biennale. Missing Agenda*, a cura Hoon Jung, Daegu Art Center, Daegu.

2020

Peripatos. Camminare come pratica artistica, Spazio 21, Lodi.

Pippa bacca. Sempreverde, Casa degli Artisti, Milano.

Il Matrimonio con il mondo. Omaggio a Pippa Bacca, fotografie di John C. Sopinski, installazione video di Arianna Grandi, Sala Conferenze di Palazzo Garagnani, Valsamoggia, Bologna.

2019

La Biennale di Soncino. A Marco, a cura di Demis Martinelli, diverse sedi, Soncino (CR).

2016-2017

Vo(l)to di donna, a cura di Graziella Falconi, Annacarla Merone e Silvia Pegoraro, Palazzo Montecitorio, Sala della Regina, Camera dei deputati, Roma.

2016

Extra 2016, Artfarm Pilastro, Pilastro di Bonavigo (Verona).

Eva e le altre, a cura di Rosalia Pasqualino di Marineo, Galleria Frittelli Arte Contemporanea, Firenze.

2015

Biennale. Le latitudini dell'arte: Ungheria e Italia, a cura di Virginia Monteverde e Mårta Simonffy, Palazzo Ducale, Genova.

Eva e le altre, a cura di Rosalia Pasqualino di Marineo, Casa degli Stampatori/Museo della Stampa, Soncino (Cremona).

2014

Eva e le altre, a cura di Rosalia Pasqualino di Marineo, GADAM, Galleria d'Arte Antonino Meli, San Marco D'Alunzio (Messina).

2012

Naturarte, a cura di Yasuo Kuwahara, Valentino Peyrano, Gianluca Ranzi, Palazzo del Podestà, Castell'Arquato (Piacenza).

2011

L'Apparenza ambigua, a cura di Giorgio Bonomi, Galleria Derbylius, Milano.

L'Apparenza ambigua, Centro Luigi Di Sarro, Roma.

L'Apparenza ambigua, Trebisonda, Perugia.

L'Apparenza ambigua, Lanificio 25, Napoli.

2010

Giorni Felici, Casa Testori, Novate Milanese (Milano).

Artisti Contemporanei fra Italia e Turchia, a cura di Martina Corgnati, Yapi Kredi, Istanbul.

Intramoenia Extra Art: Miraggi, a cura di Giusy Caroppo, Castello Alfonsino di Mare, Brindisi.

Spose in Viaggio, Fondazione Mudima, Milano,

2009

Madre Coraggio: l'arte, a cura di Gianluca Ranzi, Villa Rufolo, Ravello (Salerno).

Spose in Viaggio, Byblos Art Gallery, Verona.

IMPARARE IL DIGITALE

Anna Maria Ajello

Sapienza, Università di Roma, annamaria.ajello@fondazione.uniroma1.it

La pandemia rappresenta uno spartiacque rispetto al digitale a scuola. Prima del suo avvento, il digitale era soggetto ad un uso sporadico, durante la pandemia invece si è registrato un incremento notevole della destrezza operativa dei docenti. Per gli studenti l'uso intensivo e diffuso del digitale si è tradotto in una estesa perdita di apprendimento senza altri vantaggi, né sul piano cognitivo, né sul piano socio-relazionale ed emotivo. Per quanto riguarda l'uso dei device digitali già prima della pandemia era frequente la critica per la eccessiva esposizione ai video di bambini/e ed adolescenti e per la riduzione dello span di attenzione considerati la causa della scarsa capacità di porre attenzione e di approfondire, come "superficialità" diffusa negli studenti attuali. Si propone un approfondimento relativo alle differenze tra cultura analogica e cultura digitale, con le implicazioni educative sia per l'apprendimento degli studenti, sia per l'apprendimento degli adulti.

Parole chiave: cultura analogica/digitale; nativi digitali a scuola; errori analogici/digitali.

LEARNING DIGITAL

Anna Maria Ajello

Sapienza, Università di Roma, annamaria.ajello@fondazione.uniroma1.it

The pandemic represents a turning point for schooling: before the pandemic only few teachers used digital devices – for instance the computer – for their didactic activities; during the pandemic, many teachers increased their competence to use different kinds of digital devices, thus gaining more expertise. On the other hand, the use of digital devices for students was intense before the pandemic, but during the pandemic the use of digital learning gave rise to a poor standard of learning as well as to many emotional and relational problems. Moreover, during this period there was no bitter criticism about the excessive use and exposure of children and adolescents to the computer, whereas such criticism had been very frequent before. The same can be said regarding the span of the students' attention and diligence which the teachers labelled as “surface attention”. The paper focuses on the differences between the analogical and the digital culture and the ensuing educational implications on the learning process of students and adults.

Key words: analogical/digital culture; digital natives at school; analogical vs digital errors.

INTRODUZIONE

La pandemia è una sorta di spartiacque rispetto al digitale a scuola. Prima del suo avvento, il digitale era soggetto ad un uso sporadico di solito più frequentato dai docenti di matematica e scienze (Argentin, Santagati, Truscello 2022); durante la pandemia si è registrato un incremento notevole della destrezza operativa dei docenti, anche con l'aiuto da parte di colleghi più competenti: in questi casi i docenti hanno funzionato come comunità professionale con scambio di pratiche e suggerimenti come mai avevano fatto in modo così diffuso e solidale. Pur riconoscendo l'aspetto "positivo" sul piano dell'apprendimento da parte dei docenti per l'accelerazione di quel processo, il fatto che in precedenza siano state condotte numerose attività di formazione senza produrre una diffusa competenza digitale¹ da parte loro, come attestano ricerche diverse, nazionali e internazionali (Argentin, Santagati, Truscello 2022; Jackman, Gentile, Cho e Park 2021), induce a riflettere di più sull'imparare la cultura digitale da parte degli adulti senza assimilarlo *tout-court* all'imparare nella cultura analogica.

Per gli studenti invece, l'uso intensivo del digitale si è tradotto in una estesa perdita di apprendimento senza altri vantaggi, né cognitivi, né socio-relazionali ed emotivi. Questo drastico giudizio sull'insegnamento a distanza e sul confinamento, si fonda sui dati documentati da OECD e UNESCO, e sulle affermazioni di Stefano Vicari, neuropsichiatra responsabile del Bambino Gesù: il loro reparto di neuropsichiatria infantile ha tutti i posti occupati e devono rifiutare altri ricoveri².

Quanto all'uso dei *device* digitali, inoltre, prima della pandemia era frequente la critica per la eccessiva esposizione ai video di bambini/e ed adolescenti e per la riduzione dello *span* di attenzione: il continuo *zapping* tra immagini, social e videogiochi, veniva connesso alla scarsa capacità di attenzione e alla "superficialità" diffusa negli studenti attuali.

1. PASSATA LA PANDEMIA, ALCUNE CONSIDERAZIONI GENERALI SUL DIGITALE

Va riconosciuta l'utilità dei collegamenti digitali: se durante la pandemia non ci fosse stato il digitale, la scuola non avrebbe potuto funzionare e non sarebbero rimaste in contatto persone lontane; per quanti limiti si siano rilevati nella didattica di quel

¹ La competenza digitale «consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet» (Parlamento Europeo e Consiglio UE, 18 Dicembre 2006) La validità di questa definizione è rimasta inalterata malgrado il tempo trascorso e le revisioni delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (European Council 2018).

² Considerazioni svolte dal Prof. Vicari il 16 novembre 2022 a Roma in occasione della presentazione del *XIII Atlante dell'Infanzia (a rischio) in Italia 2022*.

periodo, la risorsa digitale va considerata positivamente; d'altra parte i *device*, come cellulare e altre strumentazioni, (*device* delle auto, Alexa, sistemi di prenotazione e acquisti e così via) sono ormai quotidianamente nostri "interlocutori".

Possiamo quindi porre alcune domande: i cambiamenti nel nostro modo di funzionare sono divenuti irreversibili? Hanno un riflesso anche sul piano cognitivo, oltre che su quello dei comportamenti? Ciò riguarda soprattutto i giovani e i giovanissimi oppure riguarda anche gli adulti?

I cambiamenti dei comportamenti sono comuni alle diverse generazioni: l'uso del cellulare e dei messaggi lo testimoniano, ma l'intensità di quell'uso può essere diversa; i cambiamenti cognitivi vengono rilevati soprattutto dagli adulti con toni allarmati e attribuiti proprio all'uso intenso e indiscriminato del cellulare, dei video e dei *social* (per una documentazione di ricerche su questo tema, si veda Euteler et alii 2020; Gardner, Davis 2014; Riva 2019).

Per chiarire questi aspetti è utile considerare alcune caratteristiche della cultura digitale rispetto a quella analogica.

Rispetto alla prima, vi sono indubbiamente alcune caratteristiche peculiari: la diffusa presenza delle immagini, la velocità, il ritmo, il movimento, i colori; più specificamente, l'accesso facile alle informazioni, l'apparente semplicità del loro uso, il far da sé che viene indotto dalla disponibilità di queste informazioni e così via.

Questa prevalente "dimensione orizzontale" che induce lo scorrere da un'immagine all'altra, da una informazione all'altra senza soffermarsi, è ciò che viene sottolineato negativamente dai docenti riguardo ai loro studenti.

La cultura analogica invece, di cui gli adulti si ritengono detentori, è radicata sull'approfondimento, sul soffermarsi per capire bene, sul leggere in modo accurato. Di fronte a queste differenze, gli adulti avvertono un senso di perdita, di attaccamento ad abitudini costitutive del proprio funzionamento e tendono a individuare rischi e pericoli nella nuova cultura che appare dilagante e vincente. Questo sentimento non rappresenta una novità nella storia dell'umanità: un sentire analogo si è manifestato quando si sono realizzate innovazioni fondamentali, avvertite come stravolgenti l'attuale modalità di interagire con persone e cose. È accaduto per esempio, nel passaggio dall'oralità alla scrittura per la cultura occidentale e ne abbiamo documentazione efficace nelle parole di Platone, emblematiche proprio dell'ambivalenza rispetto alla novità rappresentata dall'uso della scrittura.

Nel *Fedro*, infatti, Platone racconta il mito del dio egiziano Theuth che decanta i vantaggi della scrittura:

"Questa conoscenza, o re, disse Theuth renderà gli egiziani più abili e rinsalderà la facoltà mnemonica: infatti è stata inventata per la memoria e per la sapienza".
Il re rispose: "O sapientissimo Theuth, differente è l'uomo capace di creare gli elementi di un'arte, da quello capace di giudicare quale misura di danno o di utilità esse presentano, per coloro che dovranno farne uso: e ora tu, il padre delle lettere dell'alfabeto, mosso dall'affetto che a esse ti lega, hai detto tutto il contrario di

quello che è il loro effettivo potere. In realtà questo insegnamento è destinato a ingenerare la dimenticanza nell'animo dei discenti, per il mancato esercizio della memoria. Infatti, affidandosi completamente alla scrittura, dall'esterno sotto l'azione di segni estranei, non dall'intimo, spontaneamente, evocheranno i ricordi. Non della memoria, dunque, ma di un richiamo mnemonico hai inventato il rimedio. Ai discenti, poi, tu offri una parvenza di saggezza, non la realtà vera. Eruditi, grazie all'opera tua, in molte cose per sentito dire, senza però un profondo insegnamento, daranno l'illusione di vasta sapienza, mentre ne saranno per lo più totalmente privi; difficili perciò saranno i rapporti con loro perché saranno saggi solo in apparenza e non effettivamente" (Platone, *Fedro*: 274b - 275c).

Con queste parole Platone manifesta le critiche alla scrittura perché porta al decremento delle abilità di memorizzazione, perché non induce a riflettere su sé stessi, come avviene nel dialogo socratico, determinando quindi, secondo il filosofo, un sapere superficiale. A prima vista è contraddittoria la sua posizione perché ha usato largamente la scrittura e di cui gli siamo grati per l'ampia documentazione della filosofia socratica e platonica stessa. Si comprende questa ambivalenza se si considera il rischio di mercificazione a cui, secondo lui, si espone la scrittura, con testi che non ammettono il contraddittorio tipico del dialogo; nello stesso tempo, come qualsiasi strumento l'uso può essere benevolo o malevolo a seconda delle intenzioni con cui si adopera.

Ai fini della riflessione sulle caratteristiche della cultura digitale e sulle reazioni degli adulti rispetto al suo dilagare basta rilevare l'analogia tra le critiche che ritroviamo in Platone e quelle che più frequentemente vengono sottolineate come rischi dai detentori della cultura analogica.

Un analogo sentimento di rischio, inoltre, anche se in forma meno accentuata, è quello avvertito anche nei confronti della stampa. Lutero manifestò dei dubbi sull'aver tradotto la Bibbia e resa disponibile ai lettori: così facendo questi potevano, secondo lui, trarre conclusioni non corrette; come molti altri intellettuali dell'epoca, esprimeva il timore che la maggiore diffusione dei libri potesse condurre ad una lettura superficiale.

Un aspetto interessante e caratteristico di questi passaggi – dall'oralità alla scrittura, dalla scrittura a mano alla stampa – è il sentimento di perdita e l'attribuzione di superficialità alla nuova cultura che si sta instaurando. Ci si potrebbe chiedere quanto questa superficialità comune agli adulti delle culture che percepiscono il nuovo come minaccia, non sia un loro specifico sentimento e non tanto una caratteristica della innovazione che sta mettendo radici, visto che stiamo riferendoci a mutamenti molto diversi.

Tanto la percezione dei rischi, quanto l'entusiasmo per l'innovazione dovrebbero lasciare il posto ad una maggiore consapevolezza nel riconoscere vantaggi e limiti dei nuovi strumenti per poterli adoperare in modo critico ed efficace.

La radicalizzazione delle differenze e il sentimento di perdita che l'accompagna,

sebbene siano utili per ragionare sui nuovi problemi che si determinano anche per gli aspetti educativi, possono risultare fuorvianti se ci si ferma ad essi; alcuni comportamenti si sono tanto diffusi nella popolazione da diventare parte della quotidianità, sebbene nei giovani assumano tratti talora diversi e più marcati. (Bonazzi 2014; Scarcelli 2017; Save the Children 2023).

Ai convegni, per esempio, è facile vedere gli astanti che consultano il cellulare, leggono messaggi e talora li scrivono: come non riconoscere che questa abitudine, spesso criticata nei giovani, è ormai propria anche degli adulti?

Ancora, di fronte a slide che appaiono interessanti, anche se nemmeno tanto, scatta comunque l'esigenza di fotografarle; senza molta consapevolezza si è ormai stabilita una diffusa dipendenza dalle immagini e dalla loro riproduzione propria della cultura digitale (Henkel 2014; La Rocca 2020).

Le differenze, perciò, vanno considerate in un'ottica meno drastica, proprio per meglio comprenderle, anche se ciò non autorizza ad eludere il problema educativo dei modi più sfuggenti, ad esempio, con cui gli adolescenti si dispongono rispetto ai testi scritti e a quella che possiamo definire generalmente la cultura del bianco/nero: è come se gli adulti continuassero a proporre film in bianco e nero (se non muti) a una generazione che vede da sempre film a colori. Questo paragone mette in luce anche la maggiore sensibilità dei preadolescenti e degli adolescenti attuali per gli aspetti estetici, che certo vanno educati, perché non vuol dire una maggiore sensibilità verso l'arte; il senso dei colori, del movimento e del ritmo è però molto più presente nei giovani attuali rispetto a quelli del passato e varrebbe la pena tenerne conto anche a scuola.

2. IMMAGINI, ATTENZIONE RIDOTTA, SUPERFICIALITÀ COME TEMI EDUCATIVI PER I NATIVI DIGITALI

Un aspetto già anticipato riguarda l'abitudine molto diffusa tra adolescenti e preadolescenti, ma non solo tra loro, di fotografare ciò che stanno seguendo o osservando in un dato momento; questo avviene anche nel caso di slide che gli astanti fotografano incessantemente.

In anni in cui i cellulari non erano diffusi, l'abitudine era quella di prendere appunti e, dei luoghi piacevoli e meritevoli in cui si andava, si compravano cartoline.

A scuola l'abilità di prendere appunti raramente veniva insegnata, perché si considerava una competenza quasi connessa alle attitudini; ciascuno procedeva secondo le sue preferenze: scrivere parole-chiave, indicare con cerchi, asterischi e segni grafici vari ciò che si riteneva importante trattenere su un foglio come aiuto a ricordare.

Nel prendere appunti, anche secondo modalità diverse, si avviava implicitamente una prima rielaborazione di quanto si veniva sentendo o leggendo; nel fotografare

continuo invece, che caratterizza l'atteggiamento attuale quando si vuole "ricordare" qualcosa, in realtà prevale un atteggiamento quasi predatorio, o almeno parassitario, che mira a prendere senza alcuna fatica e accumulare foto su foto, quasi una sorta di masserizia da riporre in soffitta o in cantina. Alludo a soffitta e cantina proprio perché l'enorme numero di immagini scattate determina l'affollarsi di tante cose – di cui mentalmente non rimane quasi nulla – che, come succede per le cose stipate in quegli ambienti, si fatica a ritrovarle e soprattutto a riusarle agevolmente.

Vi sono due aspetti da segnalare: l'uno immediatamente riconducibile ad un implicito potente della cultura digitale che è quello di risparmiare operazioni, attività e sostanzialmente tempo (il mito della velocità!) che, in ultima analisi, riducendo al minimo le operazioni cognitive lascia la sensazione di aver più tempo e spazio per farne di migliori. Si tratta, ad esempio, di usare i tasti della tastiera di un computer, anche in modo meno intuitivo, per risparmiare micro operazioni come può essere copiare testi, spostarli e così via.

Questo uso induce in primo luogo un meccanismo esecutivo in chi compie queste operazioni, e non è assolutamente detto che il risparmio di tempo favorisca elaborazioni cognitive più complesse; si evita così l'attività considerata come superflua di per sé e dispendiosa di tempo, mentre, come nel caso del prendere appunti, essa può costituire la prima fase di una elaborazione fondamentale. Riflessioni analoghe sono sviluppate dai linguisti a proposito dell'imparare a scrivere mediante tablet e non con la penna, i cui gesti di uso invece, rivestono sul piano neuronale un'importanza fondamentale in quella acquisizione (Coluccia 2020).

Se riprendiamo il rilievo molto diffuso tra i docenti relativo alla capacità di prestare attenzione più a lungo, ci accorgeremo quindi che è proprio l'immersione nella cultura digitale che fa della velocità, del non fermarsi "perdendo tempo" una connotazione fondamentale. Di fronte a questa caratteristica così pervasiva piuttosto che indicarne il tratto come carenza non emendabile, è molto importante identificare le attività volte a contrastarla.

Un'attività sperimentata con successo è quella svolta nelle classi iniziali di una scuola secondaria di secondo grado (ma si addice anche alla secondaria di primo grado) in base alla quale gli studenti dovevano rispondere a richieste poste alla fine di un testo che li induceva a trovare nel testo la risposta adeguata proprio rileggendolo con attenzione; non si tratta di banalizzare il processo di comprensione della lettura, ma restringendo le aree in cui si doveva inferire la risposta giusta si allenavano gli studenti "a stare sul testo": nelle parole della docente che realizzava simili lavori in classe, si alludeva ad attività di "ancoraggio alla pagina". La connotazione che veniva data all'attività come una sorta di "caccia al tesoro" faceva rivestire anche una caratteristica, quasi ludica che impegnava piacevolmente e in modo più autentico gli studenti. Per inciso, è interessante constatare l'uso del termine "ancoraggio" che richiama, seppure con significato diverso, le *anchory ideas* di David Ausubel (1978) come modalità di ancorare le informazioni in ingresso con quelle preesistenti negli studenti; in entrambe le accezioni, malgrado le differenze, si allude alla necessità di

coinvolgere attivamente il destinatario dell'intervento stabilendo un nesso con le sue abilità di elaborazione e la sua mappa cognitiva.

Il progressivo ampliamento dell'area di riferimento delle domande, con implicita difficoltà crescente, ha rappresentato il modo con cui si fronteggiava l'incapacità degli studenti di "stare sulla pagina", senza scivolare via frettolosamente sulle pagine successive. Illuminante appare la riflessione della docente che aveva proposto simili attività: si era spesso sentita dire dagli studenti, quando venivano interrogati, che avevano "letto" la pagina anche quando l'avevano soltanto "guardata"; andando oltre quella che poteva apparire una giustificazione piuttosto debole, la docente si chiese se effettivamente l'abitudine a guardare immagini non fosse all'origine di questa "impressione di conoscenza" che gli studenti avevano quando dichiaravano di aver letto un testo.

D'altra parte, il ruolo delle immagini³ (Mayer 2002; Mammarella, Cornoldi, Pazzaglia 2005) in questa prospettiva appare connotare pervasivamente la nostra società attuale; se, per esempio ci rechiamo per la prima volta in un paese straniero, avremo pur sempre qualche immagine di riferimento che costituisce una sorta di sfondo rispetto a monumenti e a panorami che abbiamo visto in qualche foto. Immaginiamo di trasferirci all'epoca di Marco Polo: quale sarà stato il suo stupore autentico nel vedere luoghi, costumi e abitudini di culture di cui non ci saranno state immagini precedenti? Credo che in un'epoca in cui le immagini costituiscono la scenografia diffusa della nostra vita, è abbastanza conseguente che chi, come gli adolescenti attuali, è vissuto da sempre in una società simile, possa scambiare l'impressione di conoscenza come avviene per una immagine per una conoscenza di un testo appena guardato.

Più che fermarsi all'indicare la carenza negli studenti, quindi, appare molto più importante riconoscere i modi con cui si possono fronteggiare questo tipo di problemi.

3. L'USO DEL COMPUTER CON I NATIVI DIGITALI: "GLI ERRORI", LA SOVRABBONDANZA DELLE INFORMAZIONI

La maggiore disinvoltura con cui gli studenti attuali usano i diversi *device* fornendo l'impressione di essere a proprio agio in modo più sciolto rispetto ai loro docenti, può trarre in inganno rispetto ad un uso avvertito anche del computer e di internet in particolare. Ciò non significa che non possano esserci negli studenti modi *naïf* di usare internet e il proprio computer, ma solo che la competenza in questo settore procede solitamente con una destrezza operativa progressiva per quanto riguarda

³ La ricerca psicologica ha focalizzato il ruolo delle immagini multimediali in abbinamento a testi scritti nel favorire la comprensione (Mayer 2002) e più in generale come l'apprendimento multimediale influisca sui processi cognitivi, metacognitivi ed emotivi (Mammarella et al. 2005); non risultano studiati mediante ricerche i cambiamenti nella cognizione come effetti della caratteristica diffusamente iconica della cultura digitale.

l'uso immediato del computer che non significa una maggiore consapevolezza del suo funzionamento e nell'accesso a internet.

Per quanto riguarda l'uso, adopero “destrezza operativa”⁴ perché, al contrario di ciò che accade nella cultura analogica, si procede piuttosto per prove ed errori, poiché l'immediatezza e la facilità di accesso al computer non corrispondono quasi mai alla consapevolezza di che cosa stia avvenendo quando il computer non funziona come vorremmo.

È opportuno far riferimento a questo punto a che cosa succede quando il computer non funziona e talora appare la scritta “errore di sistema”.

Nei casi in cui si verifica qualche intoppo, dopo qualche tentativo risultato vano, ci si rivolge a colui a cui attribuiamo una maggiore competenza rispetto alla nostra, nel senso che ha almeno una maggiore pratica, il quale spesso si fa dare il nostro computer e ritorna dopo un po' avendolo rimesso a posto. Se gli si chiede che cosa è successo, molto spesso dice che ha trovato il modo di rifarlo funzionare, aggiungendo poco altro, come se fosse quasi per caso; chi riconosce più precisamente invece che cosa si è bloccato, è colui che è pienamente consapevole di come funziona il computer, vale a dire “il sistemista”, che è anche l'unico davvero in grado di sapere perché non sta funzionando e dall'errore impara che cosa andrebbe corretto nel sistema; non a caso quando appare la scritta “errore di sistema” si è richiesti di inviare la segnalazione. In modo analogo succede quando un elettrodomestico non funziona; il tecnico chiamato spesso individua il malfunzionamento mediante un dispositivo e poi cambia “la scheda” o un “blocchetto”: che cosa ci sia nella scheda o nel blocchetto non lo sappiamo – forse neanche il tecnico lo sa bene – ed è come se la comprensione arrivasse “fino ad un certo punto”, anche da parte di un eventuale cliente che avrebbe le conoscenze e la disposizione positiva verso scienze e tecnologie per capire. Così, se si ha un problema con la propria auto ed è di quelle più aggiornate e digitali, anche qui andando in officina, il meccanico, usando un segnalatore, riconosce il punto dove c'è il problema e sostituisce “la scheda” o “il blocchetto” giusto; prima, con un'automobile non digitale, il meccanico apriva il cofano e toccando le varie parti, mentre interrogava il cliente, cercava di capire che cosa non andava per poter intervenire e riparare il guasto.

Con la cultura digitale, pertanto, il vecchio adagio “sbagliando si impara” non vale per tutti e nello stesso modo, come era nella cultura analogica (Giorello e Donghi 2019); la maggioranza delle persone procede progressivamente per tentativi fino a risolvere il problema che si trova ad affrontare. È come se si fosse di fronte ad un caso critico in ambito clinico: si procede per analogie e confronti per trovare la cosa che funziona con quello specifico paziente. In sintesi, l'errore, nel caso della cultura digitale, riveste altre caratteristiche, diverse rispetto a quelle che attribuiamo a questo fenomeno nella cultura analogica.

A scuola è molto importante cogliere questa differenza perché può essere occasione

⁴ Per «destrezza digitale» si intende l'ambizione e l'abilità di usare la tecnologia per migliorare gli esiti nell'ambito del lavoro (Kropp, Smith, Cain 2021; O'Sullivan et alii 2019); l'accezione è rivolta al mondo del lavoro complessivamente inteso. La connotazione “operativa” invece che viene proposta qui si riferisce all'aspetto pratico, dovuto al frequente esercizio, che non corrisponde necessariamente ad un uso avvertito e consapevole.

per riflettere sulle molteplici caratteristiche dell'errore in vari campi disciplinari e sulle differenze, accennate sopra, tra i diversi tipi di errori nella cultura digitale; ciò può risultare particolarmente interessante per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Un ruolo estremamente importante che i docenti hanno rispetto all'uso delle informazioni che si ricavano da internet, è quello di promuovere negli studenti attività di metacognizione, cioè abilità che ci consentono di riflettere sul tipo di informazioni, sulle loro caratteristiche e sulle loro ulteriori elaborazioni. Ciò vuol dire fare confronti, stabilendo analogie, similitudini, contrasti, in modo da considerare la connotazione diversa delle informazioni per la loro attendibilità, probabilità, verificabilità, falsità. Simili attività didattiche si possono svolgere già alla fine della scuola primaria, richiedendo a bambini/e di cercare informazioni su internet e di considerarle vere solo se un fatto è riportato almeno in tre siti diversi; la richiesta di trovare informazioni, avviarne il confronto, decidere se sono vere o false e argomentare il proprio parere, è un impegno che promuove la consapevolezza della cautela necessaria verso le fonti presenti in internet; nei diversi gradi scolari le richieste saranno più articolate, ma è importante cominciare presto.

Questi tipi di operazioni vanno considerate di cruciale importanza in un periodo di sovrabbondanza di informazioni e di interesse alla loro diffusione, non sempre espliciti e trasparenti; le attività più complesse possono essere condotte in collaborazione tra docenti e studenti di scuola secondaria di secondo grado, proprio perché questi ultimi dispongono talora di una maggiore esperienza nell'uso delle diverse piattaforme. Lavorare sulle informazioni, sui modi di archivarle, di categorizzarle, di recuperarle a seconda degli scopi che ci proponiamo, distinguendole per le caratteristiche disciplinari a cui si riferiscono e i loro ambiti di validità, promuove quella competenza di "imparare a imparare" e continuare a farlo anche quando si è usciti dal percorso formativo istituzionale, competenza che viene sottolineata incessantemente anche nei diversi documenti europei (European Council 2006; 2018).

4. IL DIGITALE E L'INCLUSIONE

Un ultimo aspetto riguarda il tema dell'inclusione rispetto all'apprendimento e alla competenza digitale. Si è soliti indicare nella connotazione di "nativi digitali" (Prensky 2001a)⁵ la diversa disponibilità ad imparare e ad usare agevolmente i diversi

5 Nell'articolo del 2001 (Part I), apparso sulla rivista *On the Horizon*, Marc Prensky esprime le seguenti considerazioni: «I nostri studenti sono cambiati radicalmente. Gli studenti attuali non sono più quelli per i quali il nostro sistema educativo è stato progettato [...]. Sono la prima generazione cresciuta con le nuove tecnologie. Hanno trascorso la loro intera vita usando ed essendo immersi in computer, videogame, riproduttori [...]. Come dovremmo chiamare questi "nuovi" studenti di oggi? [...] l'appellativo più utile che ho trovato è Nativi Digitali. I nostri studenti oggi sono tutti "parlanti nativi" del linguaggio digitale dei computer, dei videogame e di internet [...]. I cervelli dei nativi digitali sono probabilmente fisicamente differenti, effetto dell'input digitale che hanno ricevuto crescendo [...]. Quelli tra noi che non sono nati nel mondo digitale, ma che ne sono rimasti affascinati ad un certo punto della loro vita e hanno adottato molti

dispositivi digitali, mentre al contrario il folto numero di persone che non appartengono a quell'insieme viene connotato per la maggiore difficoltà a padroneggiarli pienamente.

È una questione a cui è rivolta un'attenzione crescente perché i cambiamenti epocali impliciti nella cultura digitale, richiedono il pieno coinvolgimento delle persone e non si tratta di numeri piccoli; d'altra parte, malgrado l'investimento sulla cultura digitale realizzato da anni, la grande maggioranza dei docenti, durante la pandemia, ha avuto enormi difficoltà.

Per capire le difficoltà a procedere nella competenza digitale possiamo riprendere il tema dell'errore; in ambito digitale si procede per prove ed errori nel senso che chi impara davvero dagli errori è il sistemista e non tutti gli altri, anche se usano intensamente il computer: si procede per accumulo di casi risolti, pur senza comprenderne pienamente le ragioni.

Chi impara l'uso del computer, infatti, deve acquisire un codice e solitamente riesce a farlo praticando in qualche modo; contrariamente a quanto avviene nella cultura analogica, tuttavia, non si impara per approfondimenti e soprattutto quello che accade al di là del video e della tastiera rimane del tutto incomprensibile. Sul piano pratico ci si deve esercitare più e più volte nelle operazioni perché diventino facili; la maggioranza delle volte invece, se una certa operazione non è abituale, si fa una certa fatica a compiere l'azione giusta, come se fosse necessario un tempo maggiore perché un'operazione diventi *routine*.

Non è così nella cultura analogica, dove una volta fatto un errore, se ne possono capire le ragioni e si impara più facilmente a non ripeterlo.

La resistenza che presentano gli adulti a familiarizzarsi e a divenire competenti nutrendo una certa fiducia nella propria possibilità di fronteggiare eventuali intoppi (Czaja e Lee 2007; Carpenter e Buday 2007; Neves e Amaro 2012), può ricondursi anche a questa tendenza ad arrestarsi, vista la difficoltà di risolvere un malfunzionamento: si innesta così un circolo vizioso perché se la competenza dell'utilizzatore medio si acquisisce con l'accumulo di ore al computer e di "casi risolti", quando non si ha la necessaria fiducia nelle proprie capacità, quella sedimentazione di esperienze che produce capacità di fronteggiare gli intoppi non si instaura.

Sono state studiate le caratteristiche dell'imparare il digitale in età adulta e ciò è avvenuto mediante ricerche condotte prima della pandemia (Barnard, Bradley, Hodgson e Lloyd 2013); è necessario sottolineare questa caratteristica perché c'è da supporre che la necessità di comunicare a distanza abbia indotto un'accelerazione nelle competenze digitali di tutti, anche in coloro che si erano mostrati più restii a coinvolgersi nel processo di apprendimento.

In una rassegna condotta da Barnard, Bradley, Hodgson, Lloyd (2013) sono stati esaminati i fattori e i quadri teorici che consentono di chiarire la scelta di impegnarsi nella tecnologia da parte degli adulti; sono stati inoltre proposti due modelli di accettazione o di rifiuto della tecnologia, uno da una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento e uno da una prospettiva di sistema.

Entrambi i modelli sono supportati da un report su due tipi di casi studio di adulti anziani che usavano *tablet e devices*; uno in cui i partecipanti sono aiutati durante i compiti collegati al camminare e al navigare e l'altro in cui i partecipanti non hanno ricevuto alcun aiuto in compiti collegati alla comunicazione. Il primo studio mostra il ruolo potente che le condizioni facilitanti hanno per l'apprendimento di come usare le tecnologie digitali mediante una guida passo dopo passo e fornendo, in modo amichevole, uno spazio per usare metodi di prove ed errori e offrendo un manuale. Il secondo studio mostra le insidie della mancanza di condizioni facilitanti durante l'uso iniziale e mette in luce il potenziale per una progettazione adeguata nell'aiutare ad evitare alcuni errori dell'utente durante questa fase.

In sintesi, questi due tipi di studi qualitativi, pur avendo un carattere esplorativo, forniscono alcuni spunti illuminanti sui processi coinvolti quando gli adulti imparano nuove tecnologie, e sui modi per facilitare l'accettazione e l'adozione di tecnologie; sono così indicati gli aspetti differenti che giocano un ruolo nell'apprendimento di come usare le nuove tecnologie e nella loro accettazione o rifiuto.

Un elemento ulteriore riguarda le persone che hanno esperienze di apprendimento e idee circa la loro efficacia, la disposizione positiva verso l'apprendere cose nuove e quanto sia difficile imparare nuove tecnologie (Alexopoulou 2020). Le precedenti esperienze di lavoro con le tecnologie influenzano infatti la percezione della propria capacità di imparare nuove tecnologie, ma anche l'ambiente intorno influenza queste percezioni quando giudica le persone troppo avanti negli anni per imparare. La fatica di imparare e lo sforzo, se non sono percepiti come eccessivi, fanno sì che le persone si coinvolgano e l'ambiente gioca comunque un ruolo importante nel facilitare o scoraggiare il loro apprendimento.

Quando un adulto ha intenzione di imparare, si rivolge in primo luogo alle persone intorno a lui, nipoti, familiari o amici, magari facendosi prestare un computer o un tablet; l'ambiente più prossimo a lui /lei conferisce perciò il riferimento per decidere di imparare. L'utilità della tecnologia gioca poi un ruolo importante e la possibilità di avere a portata di mano qualcuno a cui riferirsi per un aiuto riveste un ruolo decisivo; le caratteristiche della tecnologia – non solo la percezione dell'utente – incidono sulla difficoltà. Vi sono infatti alcune caratteristiche del sistema e della sua interfaccia che influenzano la facilità dell'imparare come, ad esempio, la trasparenza, il *feedback* e il recupero dell'errore.

La pandemia ha certamente indotto molti adulti a coinvolgersi in questo apprendimento, visto che il digitale ha rappresentato lo strumento principale per restare in collegamento con le persone; le circostanze eccezionali, infatti, il lungo *lockdown* e l'impossibilità di rapporti faccia a faccia hanno agito da potente incentivo della motivazione ad imparare e spinto anche gli adulti avanti negli anni ad impegnarsi ad affrontare le difficoltà della tecnologia digitale.

5. IMPARARE LA CULTURA DIGITALE: CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Avviandoci alla conclusione di questo testo vorremmo distinguere due tipi di considerazioni, l'una relativa alle implicazioni che le ricerche citate consentono di fare per rispondere alle domande che ci siamo posti all'inizio: i cambiamenti nel nostro modo di funzionare sono divenuti irreversibili? Hanno un riflesso anche sul piano cognitivo, oltre che su quello dei comportamenti? Ciò riguarda soprattutto i giovani e i giovanissimi oppure riguarda anche gli adulti? L'altro genere di considerazioni riguarda più direttamente le implicazioni educative.

Per quanto riguarda l'irreversibilità dei cambiamenti che si sono realizzati nelle abitudini dei giovani, le fonti diverse che abbiamo citato ci fanno ritenere che l'uso intenso dei dispositivi, le relazioni sociali e/o virtuali che si stabiliscono, la frequenza del fotografare, l'essere sempre connessi e così via rappresentano ormai modi di vivere irreversibili. Gli effetti sul piano cognitivo invece per bambini/e sono studiati per aspetti specifici (per es. per l'apprendimento linguistico) o in considerazione delle differenze che gli studenti mostrano per esempio, rispetto allo *span* di attenzione, o alla minore capacità riflessiva (Prensky 2001b); tuttavia per documentare fenomeni culturali rilevanti e generalizzati, non abbiamo ancora dati solidi: c'è bisogno, infatti, di studi longitudinali e di ricerche sistematiche.

Per quanto riguarda gli adulti invece, i loro processi di apprendimento relativi all'uso del computer e di internet in particolare le ricerche sottolineano il legame non solo con l'età, come era prevedibile, ma anche con il livello di istruzione e con il contesto di vita (Alexopoulou 2020).

Più specificamente, accennando ai momenti di difficoltà, al procedere per prove ed errori, al rivolgersi a qualcuno a cui attribuiamo più competenza, ci siamo riferiti all'andamento del processo di acquisizione di una maggiore destrezza operativa a cui il principiante adulto si avvia. Si è indicata anche la caratteristica diversa di quel processo che non procede, per dirlo sinteticamente, per approfondimento, ma è come se scorresse su un piano orizzontale accumulando casi risolti, sino all'immancabile "spegnere e accendere" un *device* che talora è apparso risolutivo e ogni tanto viene suggerito (specialmente alle donne).

Questa caratteristica è connessa alla stessa origine della cultura digitale per la quale cambiando lo strumento si mirava a cambiare il modo di funzionare cognitivo delle persone (Baricco 2018).

C'è un altro aspetto che riguarda anche le ricerche di cui abbiamo appena dato conto che rivolge attenzione al processo di apprendimento degli adulti come indagine sui modi di facilitarlo e sostanzialmente in un'ottica compensativa. Non viene rivolta invece alcuna attenzione alle peculiarità della cultura digitale per approfondirne le caratteristiche ed esaminarle nella prospettiva della sua acquisizione. Una analoga divaricazione si va attualmente allargando tra informatici del *software* e costruttori

dell'*hardware*, questi ultimi impegnati su aspetti che implicano profonda conoscenza della fisica e della matematica: ciò probabilmente non favorisce la riflessione che dovrebbe essere unitaria sulla cultura digitale a cui sto facendo riferimento.

Un'ulteriore riflessione riguarda infine, le implicazioni educative a scuola e la diretta esperienza dei docenti della difficoltà di imparare la tecnologia. Questa percezione potrebbe indurre una più attenta considerazione dell'analoga sensazione di frustrazione e di difficoltà degli studenti di fronte a situazioni in cui hanno paura di non farcela. Non sarebbe un esercizio banale parlare in classe di questi due diversi tipi di difficoltà perché consentirebbe di ragionare in posizione simmetrica sulla "fatica di imparare", ma anche sul piacere della competenza, una volta che si riesce a superare uno scoglio percepito come insormontabile. E potrebbe essere anche una porta di accesso per quegli aspetti emotivi e relazionali che talora irrompono invece nella quotidianità nei modi più imprevisi e meno trattabili.

Bibliografia

- Alexopoulou, M.S. (2020). The portrait of older people as (non) users of digital technologies: A scoping literature review and a typology of digital older (non) users. *Gerontechnology*, 19 (3), 1-15. (<https://doi.org/10.4017/gt.2020.19.003.11>).
- Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana*. Il Mulino.
- Argentin, G., Santagati, M., Truscello, G. (2022). Lezioni dal Covid-19: il lavoro degli insegnanti tra autonomia estrema e nuove collegialità. *Meridiana*, 104, 171-200. (<https://www.torrossa.com/it/resources/an/5402697>).
- Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. FrancoAngeli.
- Baricco, A. (2018). *The game*. Einaudi.
- Barnard, Y., Bradley, M.D., Hodgson, F., Lloyd, A.D. (2013). Learning to use new technologies by older adults: Perceived difficulties, experimentation behavior and usability. *Computers in Human Behavior*, 29 (4), 1715-1724. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563213000721?via%3Dihub>).
- Bonazzi, M. (2014). *La digitalizzazione della vita quotidiana*. FrancoAngeli.
- Carpenter, B.D., Buday, S. (2007). Computer use among older adults in a naturally occurring retirement community. *Computers in Human Behaviour*, 23, 3012-3024. (<https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.08.015>).
- Coluccia, R. (2020). Scrivere a mano. (<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/scrivere-a-mano/8086>).
- Czaja, S., Lee, C.C. (2007). The impact of aging on access to technology. *Universal Access in the Information Society (UAIS)*, 5 (4), 341-349. (https://www.researchgate.net/publication/220606716_The_impact_of_aging_on_access_to_technology).
- Eutsler, L., Mitchell, C., Stamm, B., Kogut, A. (2020). The influence of mobile tech-

- nologies on preschool and elementary children's literacy achievement: a systematic review spanning 2007-2019. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1739-1768. (<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09786-1>).
- European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>).
- European Council (2018). Commission Staff working Document accompanying the document proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Life Long Learning. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014>).
- Fini, A. (2011). Nativi digitali. Un aggiornamento sulla discussione in rete. (https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/LIM_17_Fini.pdf).
- Gardner, H. e Davis, K. (2014). *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Feltrinelli.
- Giorello, G. e Donghi, P. (2019). *Errore*. Il Mulino.
- Henkel, L. (2014). Point-and-Shoot Memories: The Influence of Taking Photos on Memory for a Museum Tour. *Psychological Science*, 25 (2), 396-402. (<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797613504438>).
- Kropp, B., Smith, A., Cain, M. (2021). How to build Digital Dexterity into your workforce. *Harvard Business Review*. (<https://hbr.org/2021/10/how-to-build-digital-dexterity-into-your-workforce>).
- Jackman, J.A., Gentile, D.A., Cho, N-J., Park, Y. (2021). Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5, 542-545. (<https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z>).
- La Rocca, L. (2020). Foto-dipendenza social: quando scattare foto diventa ossessione compulsiva. (<https://losbuffo.com/2020/01/19/foto-dipendenza-social-quando-scattare-foto-diventa-unossessione-compulsiva/>).
- Mammarella, N., Cornoldi, C., Pazzaglia, F., (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-Learning e nuove tecnologie*. il Mulino.
- Mayer, R.E. (2022). Multimedia learning., *Psychology of Learning and Motivation*, 41, 85-139. ([https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6)).
- Neves, B. B. e Amaro, F. (2012). Too old for technology? How the elderly of Lisbon use and perceive ICT. *The Journal of Community Informatics*, 8 (1). (<https://doi.org/10.15353/joci.v8i1.3061>).
- Neves, B.B., Amaro F., Fonseca, J.R.S. (2013). Coming of (Old) Age in the Digital Age: ICT Usage and Non-Usage among Older Adults. *Sociological Research Online*, 18 (2), 22-35. (<https://doi.org/10.5153/sro.2998>).
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: a cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (4), 645-658. (<https://doi.org/10.1037/a0018769>).
- O'Sullivan, C., Slocombe, A., McKenzie, C., Salisbury, F. (2019) Digital Dexterity: A Sustainable Model for Building Essential Skills for the Future Workforce. *Proceedin-*

- gs of the IATUL Conferences. Paper 5. (<https://docs.lib.purdue.edu/iatul/2019/bp/5>).
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali*. Il Mulino.
- Save the Children (2022). Come stai? XIII Atlante dell'Infanzia (a rischio) in Italia 2022. (Pulcinelli, C., Pistono, D., Eds.). (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiii-atlante-dellinfanzia-rischio-come-stai.pdf>).
- Save the Children (2023). Giovani e tempi digitali. XIV Atlante dell'Infanzia (a rischio) in Italia 2023. (V. De Marchi, Ed.). (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf>).
- Scarcelli, M. (2017). Giovani e media digitali. Guardare i cambiamenti per comprendere la vita quotidiana. *IUSVEducation*, 10, 26-45. (<https://www.iusveducation.it/giovani-e-media-digitali-guardare-i-cambiamenti-per-comprendere-la-vita-quotidiana/>).
- Platone (2006). *Fedro*. (R. Velardi, Ed.). Rizzoli.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part I. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. (<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. (<https://doi.org/10.1108/10748120110424843>).

LA FORMA MENTIS AL TEMPO DELLO SPAZIO DIGITALE: UNA SFIDA

Ilaria Altavilla

Università del Salento, ilaria.altavilla@gmail.com

Francesca Romano

I.I.S.S “Enrico Fermi”, Lecce, fra.romano8@gmail.com

L'evento traumatico della pandemia ha rappresentato, nel microcosmo dell'istruzione, un catalizzatore del processo di digitalizzazione. Ora, tuttavia, si è aperta una nuova fase: si assiste, nelle aule scolastiche, alla convivenza tra gli strumenti digitali e quelli tradizionali. È un fenomeno che presuppone un radicale riassetto, non solo dei luoghi fisici del sapere, ma anche e soprattutto della struttura mentale di coloro che li vivono. È opinione diffusa, infatti, che le nuove generazioni sappiano utilizzare consapevolmente i dispositivi digitali, nonché Internet. In realtà, l'enorme mole di informazioni reperibili, e la complessità intrinseca agli strumenti, di frequente generano un senso di smarrimento più o meno latente. Il presente contributo, dunque, si concentra sull'urgente tema dell'educazione “alla” e “con la” tecnologia delle studentesse e degli studenti ed è strutturato in due sezioni: nella prima trova spazio l'indagine teorica. Come tecnica e conoscenza possono non solo coesistere bensì concorrere ad un'educazione “umana”? Nella seconda sezione, infine, vengono prospettati esempi di attività didattiche ispirate proprio a tale principio.

Parole chiave: tecnologia; conoscenza; educazione; *life skills*.

THE CHALLENGE OF A NEW FORMA MENTIS IN THE TIME OF DIGITAL SPACE

Ilaria Altavilla

Università del Salento, ilaria.altavilla@gmail.com

Francesca Romano

I.I.S.S “Enrico Fermi”, Lecce, fra.romano8@gmail.com

The traumatic event of the pandemic has symbolised, in the microcosm of education, a catalyst for the digitalization process. Nowadays, a new phase has begun: in the classrooms, we notice the coexistence of digital and traditional learning tools. This phenomenon requires a radical reorganization of physical places of knowledge as well as of people’s mindset. Indeed, it is widely believed that young people can consciously use digital devices and the Internet. Actually, the enormous amount of information available, and the tools’ complexity, often generate a more or rough latent sense of bewilderment. This contribution focuses on the urgent topic of educating the students to and with technology and it is structured in two main parts: the first part deals with the theoretical investigation. How is it possible that technique and knowledge can not only coexist but also contribute to a human education? The second part, finally, presents some examples of educational activities, inspired by this principle.

Key words: technology; knowledge; education; life skills.

INTRODUZIONE

Nell'antichità greca la *technè* – abilità in una data arte, o mestiere – rappresentava «la modalità con cui l'uomo si relaziona con il mondo» (Rossi 2017: 15) ed aveva accezione poietica, ovvero indicava non il “fare” meccanico, bensì il “saper fare”. Seppur distinte, allora, tecnica e conoscenza (*sophia*) risultavano raccordate da un nesso che da Platone in poi costituirà campo di indagine privilegiato per i filosofi.

Nel contesto contemporaneo, pervaso dalla tecnologia (che dalla tecnica discende per etimologia e semantica), tale nesso è questione cruciale, poiché «quando la tecnica aumenta *quantitativamente* al punto da rendersi disponibile per qualsiasi fine allora muta *qualitativamente* lo scenario» (Galimberti 2000: 339). Più nello specifico, in ambito educativo, lo scenario fisico e virtuale dell'incontro tra tecnica e conoscenza è, in tutta evidenza, la scuola ed è ancora la scuola che può e deve interpretare un ruolo da protagonista nell'intreccio fra queste due dimensioni.

1. IL BINOMIO "TECNOLOGIA E CONOSCENZA" NELLA SCUOLA ITALIANA

1.1. Didattica e tecnologia tra riflessioni teoriche e primi interventi

Nei primi anni del Duemila – ma il dibattito era iniziato ben prima – la ricerca pedagogica in Italia mette in luce l'esistenza di un «rapporto di reciproco condizionamento» (Maragliano 2005: 23) tra il sapere e la tecnologia intuendone le possibili ricadute sul piano della didattica.

In chiave costruttivista, nello specifico, assumono significativa rilevanza le ripercussioni della tecnologia sulla progettazione e la realizzazione degli ambienti di apprendimento; questi, infatti, si caratterizzano non solo per la relazione che si instaura tra i diversi soggetti coinvolti (docenti e studenti, *in primis*) ma anche per quella che a loro volta tali soggetti fondano «con gli strumenti e con le risorse utilizzate in seno alla comunità stessa» (Faiella 2010: 27).

Il concetto di relazione, brevemente introdotto in questa sede, verrà approfondito in seguito nel presente contributo; preme ora evidenziare che se quanto appena affermato risulta vero quando si tratta di strumenti e risorse tradizionali (libri di testo, quaderni, lavagna d'ardesia etc.) lo è ancor di più nel caso in cui gli strumenti e le risorse siano digitali a patto, tuttavia, che siano impiegati con “consapevolezza” dagli attori del processo di apprendimento. Non a caso Calvani mette in guardia dai rischi del «sovraccarico tecnologico» (Calvani 2007: 37), tra i quali annovera la «disincattivazione cognitiva» (*ibidem*).

Date tali premesse, alla riflessione teorica ben presto si accompagna la sperimentazione pratica: tra il 2008 ed il 2014 si susseguono una serie di interventi finanziati sia a livello europeo sia nazionale, con l'ambizioso e duplice scopo di portare l'innovazione digitale nelle scuole di ogni ordine e grado e modificare così l'assetto degli ambienti di apprendimento¹.

Sebbene secondo Faiella: «nessun intervento, sebbene sostenuto e finanziato, si è dimostrato vincente nell'innovare i processi di insegnamento-apprendimento attraverso l'integrazione strategica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione» (Faiella 2010: 27), è in essi che il Piano Nazionale Scuola Digitale affonda le proprie radici culturali e operative.

Colonna portante della Legge 107/2015 (altrimenti nota come *La Buona Scuola*) ed entrato in vigore nell'ottobre del 2016, il PNSD rappresenta attualmente lo stato dell'arte della digitalizzazione scolastica in Italia. Com'è noto, il documento d'indirizzo, redatto «per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale» (Miur 2015: 6), si struttura in quattro ambiti di intervento (“Connettività”, “Ambienti e Strumenti”, “Competenze e Contenuti”, “Accompagnamento”) ai quali afferiscono trentacinque azioni e prevede periodici aggiornamenti.

1.2. Covid-19 e «saggezza digitale»²

Nonostante quanto prospettato finora, l'inaspettato, dirompente e deciso (forse non decisivo, però) impulso all'uso degli strumenti digitali nel mondo della scuola arriva nel marzo 2020 quando, a causa della pandemia di COVID-19, i locali scolastici sono costretti a chiudere e la didattica deve trovare la propria inedita collocazione nelle piattaforme *online*³. Il sistema scolastico, pur sottoposto a notevole *shock* (come del resto l'intera società), reagisce agli eventi: l'ambiente di apprendimento scolastico – fino a quel momento prettamente fisico – diviene improvvisamente virtuale mostrando al contempo duttilità e limiti della propria dematerializzazione. Limiti di natura “materica”, innanzitutto: la possibilità di avere a disposizione un *personal computer* o un altro strumento digitale per seguire le lezioni, infatti, non è stata la stessa per tutti, né ovunque. Particolarmente svantaggiati, secondo l'Istat, sono risultati gli studenti stranieri e/o quelli residenti nel Mezzogiorno (Istat 2022: 2-3). Ma sono anche emersi limiti in termini di competenza e consapevolezza digitale in un'ottica *student-oriented*. La discussione intorno alla didattica a distanza, difatti, si è concentrata quasi solo esclusivamente sulle capacità dei docenti di condurla efficacemente. Beninteso, la formazione degli insegnanti in merito è condizione imprescindibile per la messa in

¹ Si pensi, ad esempio, ai seguenti: AzioneLIM, Azione Scuola@ 2.0, Azione Editoria digitale scolastica, accordi MIUR-Regioni, Azione Centri Scolastici Digitali (CSD), Azione wi-fi, Azione Poli Formativi *etc.*.

² Come verrà illustrato più dettagliatamente in seguito, il concetto di «saggezza digitale» è stato elaborato da M. Prensky.

³ Il 4 marzo 2020 il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri sancisce da parte dei dirigenti scolastici l'attivazione della didattica a distanza.

atto di qualsivoglia strategia didattica; tuttavia, è altrettanto necessario analizzare la questione da una differente prospettiva.

Rivoltella riporta un'efficace metafora elaborata da Michel Serres per restituire il significato che connota oggi le tecnologie digitali rispetto agli apprendimenti: il martirio di San Dionigi. L'immagine è quella del dettaglio di un dipinto di Léon Bonnat conservato nel Panthéon di Parigi, che raffigura la scena in cui il Santo, dopo il martirio del taglio della testa, china il corpo per raccoglierla con le mani (Rivoltella 2015). Sul collo, un'aureola evanescente, "senza facoltà", al cospetto del "cognitivo oggettivato" che giace in quella testa lontana. Simboli l'uno dei nostri *device*, custodi supremi del contenuto e dell'informazione, e l'altro dell'inventiva e della creatività, che però spesso rimane inerte al cospetto dell'oggetto preconfezionato offerto dal digitale.

D'altronde, «è esperienza comune tra i docenti la scoperta di una scarsa competenza digitale dei propri allievi anche in attività semplici, dalla scrittura di un'email [...] alla stesura di un curriculum, dalla selezione di informazioni in rete all'uso di un foglio di calcolo» (Zampieri, Botturi, Calvo 2018: 309). La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento insiste sullo sviluppo di una "competenza digitale" intesa come «interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società» (2018: 9). Si tratta di una capacità complessa, che rimanda a quella «testa ben fatta» di Morin evidentemente in grado di servirsi del contenuto offerto dal dispositivo digitale con lucidità e cognizione. È quello stesso spirito critico e analitico di cui parlava Umberto Eco ormai vent'anni fa, quando a Stefano Bartezzaghi spiegava: «per me l'uomo colto non è colui che sa quando è nato Napoleone, ma colui che sa dove andare a cercare l'informazione nell'unico momento della sua vita in cui gli serve, e in due minuti» (2003).

Prensky conia l'espressione di «saggezza digitale»:

Sono convinto che la tecnologia digitale possa essere usata per renderci non solo più intelligenti, ma anche più saggi. La saggezza digitale è un concetto dal duplice significato: la saggezza che si riferisce all'uso delle tecnologie digitali per accedere al potere della conoscenza in una misura superiore a quanto consentito dalle nostre potenzialità innate; e quella che si riferisce all'uso avveduto della tecnologia per migliorare le nostre capacità. Nel futuro, grazie alla tecnologia, i cercatori di saggezza beneficeranno di un accesso istantaneo e prima inimmaginabile a discussioni planetarie, a tutta la storia, a tutto quanto è stato scritto, a enormi archivi di casi e di dati, a simulazioni di esperienze molto realistiche equivalenti ad anni o anche secoli di esperienza reale. Come e quanto essi faranno uso di tali risorse, come le filtreranno alla ricerca di ciò di cui avranno bisogno, e come la tecnologia li aiuterà, avranno un ruolo molto importante nel determinare la saggezza delle loro valutazioni e delle loro decisioni (Prensky 2010: 18).

Il ruolo della scuola, ne consegue, è tutto racchiuso in quel "come".

1.3. Sul concetto di "relazione" nel campo dell'educazione

Non è più eludibile, a questo punto, l'interconnessione tra relazione educativa e relazioni con gli strumenti dell'educazione, digitali in special modo; resta quindi da esplicitare – e non si tratta di mero puntiglio ma di questione fondamentale – cosa si intende per relazione. Il termine è di derivazione latina e afferisce al participio passato, *relatus*, o al più antico supino, *relatum* del verbo *refero*, composto con il verbo *fero* ("portare"): letteralmente, perciò, significa "riportare, restituire". Sul modello latino è stato coniato il verbo italiano "riferire", che con "relazione" condivide incredibilmente la radice.

Entrare in contatto con l'altro significa pertanto comunicare, prima di tutto: trasmettere emozioni, pensieri, sensazioni, impressioni, idee, punti di vista, nell'ottica della condivisione aperta, opposta alla logica del tenere tutto per sé. Del resto, «il fallimento di una relazione è quasi sempre un fallimento della comunicazione» (Bauman 2003: 24), avvertiva Bauman, che nel celebre saggio *Amore Liquido*, affronta lo spinoso tema delle relazioni, anche virtuali.

La relazione, certo, richiede la restituzione di quanto si riceve, ma è ben diversa dalla logica, anche questa latina, del *do ut des*, dare per ricevere. È un movimento circolare, ben esplicitato dai diversi modelli della comunicazione, con un emittente e un ricevente intenti a scambiarsi messaggi come su un campo da tennis, con la pallina che viene lanciata e rimandata indietro, e poi restituita ancora, e poi lanciata di nuovo. Per incontrare l'altro, dunque, il soggetto deve partire da sé.

Lo stesso rapporto docente-discente è una relazione, basata su quello scambio definito dialogo comunicativo. L'etimologia della parola "comunicazione", d'altronde, è legata a quella della parola "comune": comunicare, dunque, è condividere.

Per tutte queste ragioni, anche a scuola l'uso della tecnologia può essere la chiave di volta per una didattica orientata alla relazione, alla conoscenza di sé stessi e perciò alla scoperta dell'altro.

Attraverso l'altro il soggetto sperimenta chi non-è, scoprendo quindi chi è; fondamentale è il linguaggio che, secondo Vygotskij, è un'abilità fondamentale per lo sviluppo del pensiero.

1.4. La tecnologia come mediatore didattico

Ecco allora che la tecnologia rappresenta un mezzo, anche molto potente, per costruire orizzonti di senso che siano comuni e dialogici. Basti pensare al caso della medicina narrativa digitale, applicata in ambito sanitario, funzionale alla creazione di un rapporto più profondo ed efficace tra medico e paziente. O, ancora, in ambito scolastico alle TIC, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. Queste sono mediatori didattici in grado di garantire a tutti gli studenti una fruizione personalizzata,

in grado di includere le persone con disabilità o con bisogni speciali, perché rispondono ai principi dello Universal Design for Learning. Sfruttando più modalità comunicative ciascuno è coinvolto e protagonista del processo, sia in entrata sia in uscita, dello scambio con l'altro: le potenzialità espressive della parola si combinano con quelle dei nuovi media. È la garanzia dell'inclusione, che si ottiene rimuovendo ogni possibile ostacolo non solo all'apprendimento, ma anche alla partecipazione, al coinvolgimento, alla condivisione e all'equità. Richiama, nei suoi principi, «le teorie elaborate da Piaget, Vygotskij, Bruner, Bloom e Gardner che più di altri hanno evidenziato l'importanza di comprendere e considerare le differenze individuali e di mettere a punto opportune strategie per farvi fronte» (Zambianchi e Ferrarese 2021: 527).

Se l'obiettivo è quello di favorire il contatto con l'altro per comprendere il suo ruolo determinante nella costruzione del sé, le TIC svolgono il ruolo di guida nella costruzione di una narrazione, la quale è, come sottolinea Bruner, il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo che l'uomo utilizza nella sua esperienza di vita. Attraverso il racconto si elaborano le esperienze, e si costruisce l'orizzonte di senso entro cui le azioni che abbiamo compiuto vengono connotate sulla base della rilevanza che assumono nella nostra storia narrata. «Il logos e la praxis sono culturalmente inseparabili» (Bruner 2000: 85): vi è uno strettissimo rapporto tra il racconto e l'azione stessa. In un libro sullo *storytelling*, Gottschall parla addirittura di un «istinto di narrare», quello che rende umani (Gottschall 2018).

2. UNA PROPOSTA DI INTERVENTO

In questa seconda parte del nostro contributo, si intende fornire una proposta di possibile strutturazione di un intervento didattico⁴, con le TIC, volto a favorire la narrazione e la condivisione tra i partecipanti. Senza alcuna pretesa di esaustività, lungi dalla definizione di un'unità didattica di apprendimento, ma piuttosto nello spirito di esemplificazione del connubio tra tecnologia e relazione, narrazione e scoperta di sé; senza dare indicazioni specifiche sul target di partecipanti, ma ipotizzando di rivolgersi, genericamente, a una classe di scuola secondaria.

Tutte le risorse proposte sono open source, letteralmente “sorgente aperta”: ciò significa che possiedono una licenza libera, che permette a tutti gli utenti di accedere al file sorgente, modificarlo, diffonderlo. Non si tratta di un principio meramente tecnico, ma di una vera e propria filosofia basata sulla libera condivisione della conoscenza. Grazie alle risorse *open* si garantisce la partecipazione gratuita di tutti gli utenti, non ci sono interessi economici e nella maggior parte dei casi i prodotti finali vengono conservati per moltissimi anni, proprio perché fuori dalla logica del piano industriale a pagamento.

2.1. La preparazione e il *setting*

Il primo passo da fare per avviare l'intervento didattico è presentarlo alla classe, valorizzandolo come occasione inedita di conoscenza e condivisione. È necessario instaurare un clima non giudicante, sottolineando che non ci sono modi giusti o sbagliati di svolgere un'attività. Anche il *setting* ricopre un ruolo fondamentale: occorre organizzare lo spazio, il tempo, le regole, gli attori, i canali comunicativi con cui avverrà l'esperienza formativa e attraverso i quali essa sarà interpretata.

2.2. *Mentimeter* e il patto d'aula

La prima attività è semplice ma efficace, il patto d'aula. Si tratta di un momento iniziale in cui il docente-facilitatore raccoglie aspettative, ma anche impegni che i discenti sono pronti ad assumersi, per giungere ad un "contratto" atto a stabilire i comportamenti e gli atteggiamenti con cui si vuole configurare la lezione. Non un mero codice di comportamento, ma uno specchio di pensieri, di desideri incredibilmente affini, di timori comuni che via via si alleggeriscono nello spirito della condivisione. È possibile presentare questa attività attraverso *Mentimeter*. Questa piattaforma si articola in due siti.

Il primo è <https://www.mentimeter.com/>, destinato alla fase di progettazione da parte dell'insegnante che accede previa registrazione e crea una cartella (*folder*), rinominandola "Patto d'aula". All'interno, crea due nuove presentazioni (*presentation*): una intitolata "Cosa offro", l'altra intitolata "Cosa mi aspetto".

Il secondo sito è <https://www.menti.com/>, quello su cui si collegheranno gli alunni. Vi compare una stringa in cui inserire il codice di accesso alla presentazione del docente. Esso sarà fornito dall'insegnante, che lo ricava dalla parte superiore della *slide*. In alternativa, si può fornire agli studenti il *link* diretto della presentazione oppure permettere loro di inquadrare il *qr code*.

Alla creazione del patto d'aula partecipano sia i discenti sia il/i docenti: è un momento in cui, senza esporsi troppo, si può iniziare a concentrarsi sul senso di questo percorso, sulla propria disponibilità a mettersi in gioco. L'anonimato è garantito dalla piattaforma: gli utenti possono interagire senza dover rivelare le proprie identità. Si chiede, prima di tutto, che cosa ci si aspetta da questo progetto, quali aspettative, desideri, obiettivi. Si può chiedere di indicarlo con una sola parola, o con un massimo di parole: in questo caso basterà impostare su *Mentimeter* il sondaggio sotto forma di *word cloud*. Viene prediletta così la sintesi e si focalizzerà l'attenzione sulla pregnanza delle parole. Si può altresì impostare il sondaggio *open ended*, ossia senza limiti, permettendo di scrivere risposte con duecentocinquanta caratteri. Questa scelta prevede che siano dunque formulati dei pensieri più completi e approfonditi.

A mano a mano che gli utenti inviano le risposte, il docente, da *Mentimeter*, può vedere in tempo reale gli esiti del sondaggio. Un omino in basso a destra indica il numero

di utenti che hanno già risposto. Condividendo lo schermo sulla LIM o attraverso il videoproiettore, potremo mostrare le risposte a tutta la classe. Il percorso è ancora all'inizio: molti potrebbero essere spiazzati all'idea di esporre in pubblico le proprie idee o le proprie aspettative, per cui meglio leggere tutte le parole o i pensieri condivisi senza chiedersi chi ha scritto cosa. Ciò che conta è aver avuto modo di esprimersi. Ciascuno apprende le aspettative dell'altro, scoprendo che per molti versi sono così affini alle proprie, per certi altri sono diverse. Ma questo è anche un momento di riflessione su sé stessi, perché ci viene chiesto di focalizzare l'attenzione sull'*hic et nunc*. Tanto più che, subito dopo, verrà chiesto di indicare cosa si è disposti ad offrire di noi stessi, secondo la nostra volontà e la nostra capacità, affinché le cose vadano così come ci aspettiamo. Anche in questo caso, si può optare per la nuvola di parole o per la risposta aperta; di gran lunga preferibile alternare le due modalità. Il vantaggio delle TIC, come abbiamo detto, risiede nella capacità di abbracciare più stili comunicativi, cognitivi e di apprendimento. Se le risposte aperte solleciteranno soprattutto chi possiede uno stile cognitivo globale e verbale, la nuvola di parole sarà l'ideale per chi ha uno stile analitico e visivo.

2.3. *Padlet* e le presentazioni creative

Nell'attività precedente è stata una scintilla di interazione, adesso lo scopo è nutrire questa fiammella, alimentarla con la partecipazione attiva di ciascuno. Non è semplice, perché si è ancora all'inizio della sessione di condivisione, e raccontare di noi agli altri è un desiderio che incontra diverse difficoltà, tra cui – non va dimenticato – variabili caratteriali differenti che possono rendere le persone più o meno inclini alla narrazione di sé. Ma solo consegnando all'altro una chiave di lettura di me è possibile costruire una base di comprensione autentica: lo sforzo di relazione è necessariamente un tentativo di interazione. Un buon compromesso è *Padlet* (<https://it.padlet.com/>). Si tratta di una bacheca virtuale in cui ogni utente, attraverso un *link* o un *qr code*, può accedere e interagire in tempo reale contribuendo alla definizione del lavoro finale.

Il docente dovrà selezionare l'opzione “Crea un padlet” e scegliere tra sette diversi *template* a disposizione. Per questa attività di conoscenza è consigliato il primo *template*, “muro”, che posiziona i diversi post-it in ordine sparso, proprio come se fosse una lavagna a muro o un enorme cartellone. La lavagna è personalizzabile sotto ogni punto di vista: si può impostare lo sfondo, il carattere, il titolo, la descrizione, ecc. Una volta definito l'aspetto, basta condividere con la classe il *link* o il *qr code*. Ciascun alunno visualizzerà il muro; cliccando sul pulsante in basso a destra (“aggiungi post”) potrà inserire il proprio post-it.

Ai partecipanti si chiede di inserire, in un *post*, una propria descrizione. Generalmente è più semplice raccontarsi verbalmente, per cui si sfrutta la possibilità offerta da *Padlet* di inserire un breve testo. Ma non per tutti le parole sono la strada più

semplice: si chiederà allora di accompagnare al testo un elemento multimediale a scelta tra tutti quelli forniti dalla piattaforma (musica, video, *gif*, disegno, *link*, ecc.). Si sollecita la creatività che, per definizione, «ha a che fare con l'accettazione di idee e figure nuove, quindi incongrue, strane, insolite e bizzarre, le quali sfidano e contraddicono gli schemi mentali precedentemente consolidati» (Dominici, Biasi, Ciraci 2014: 194). Per eseguire la richiesta deve essere dato ai partecipanti il giusto tempo (15 minuti circa). In questa fase ciascuno lavorerà individualmente, in modo da poter riflettere e mettere a frutto il proprio pensiero creativo. Successivamente ogni alunno presenta al gruppo il proprio post-it: qualcuno si limiterà a leggere ciò che ha scritto, qualcun altro argomenterà in maniera più approfondita, a seconda della propria disposizione. Ciò che conta è che tutti possano prendere la parola e raccontare un po' di sé, in uno spazio protetto e ancora "guidato" dall'insegnante.

2.4. *Canva*, piacere di conoscerti

«L'interiorità dell'io è la sua alterità» (Ponzio 1995: 90). È giunto il momento di aprirsi all'altro, di sperimentare una prima forma di profonda comprensione e rappresentazione dell'altro attraverso il Sé. È come un ritratto: il narratore rintraccia nel risultato finale ciò che ha voluto raccontare, ciò che ha voluto condividere con l'altro, filtrato attraverso la sensibilità, gli occhi, le esperienze dell'altro. Galanti (2001: 118) definisce l'empatia «come la capacità di comprendere il modo di essere-nel-mondo di un altro dal di dentro, riuscendo a immedesimarsi nella sua condizione e a penetrare la sua dimensione di interiorità».

Per questa attività si utilizza *Canva* (<https://www.canva.com/>). *Canva* è una piattaforma con molte funzionalità gratuite e alcune a pagamento. Permette di creare numerosi prodotti grafici destinati alla stampa o alla fruizione digitale, ed è facilissimo da usare anche per chi si affaccia a questo mondo per la prima volta. Grazie alla registrazione (gratuita) tutti i progetti vengono salvati e possono essere consultati e modificati in qualsiasi momento. Si possono creare dei team di lavoro, e condividere *link* per modificare contemporaneamente lo stesso prodotto.

Prima di fornire la consegna dell'attività, bisogna prevedere una fase di addestramento allo strumento: è importante prendere confidenza con *Canva*, scoprirne le funzionalità, conoscere i *tools* che si hanno a disposizione. Successivamente il gruppo classe viene diviso in gruppi di due persone; a turno, un membro della coppia si racconta all'altro: passioni, studi, percorsi di vita, famiglia, sogni, esperienze passate, cibo preferito, musica, letture, etc. Chi ascolta ha il compito di realizzare, attraverso *Canva*, una slide che lo possa rappresentare. Nella *slide* può essere inserito il testo, ma soprattutto un ruolo di rilievo dovrà essere riservato alle immagini e ai colori, perché, come insegnano i principi del *graphic design*, il visivo supera il testuale. Per completare il lavoro si daranno indicativamente venti minuti di tempo, al termine dei quali si invertiranno i ruoli: chi prima si è raccontato, adesso ascolta il racconto

dell'altro e lo rappresenta in una *slide*.

Quando tutte le coppie avranno concluso i lavori, verrà loro chiesto di mostrare, a turno, le *slide* realizzate e di descrivere il proprio compagno in prima persona, "mettendosi nei suoi panni", facendo finta di essere lui. L'altro ascolta la descrizione di sé, una narrazione basata su quanto raccontato, ma rielaborata attraverso la sensibilità, l'esperienza e la percezione del suo compagno.

Quando tutti avranno terminato le presentazioni, il docente si ferma a chiedere al gruppo le impressioni su quanto svolto. È importante aiutare gli studenti a riflettere sull'obiettivo dell'attività, e a confrontarsi sul ruolo cruciale che riveste l'altro nella consapevolezza di sé.

CONCLUSIONI

Come emerge dalle differenti attività didattiche appena prospettate, dunque, tecnologia e conoscenza rappresentano una diade efficace al fine di innescare apprendimenti significativi. La scuola, perciò, non dovrebbe guardare con deferenza, soggezione o perfino sdegno ai mezzi informatici, tutt'altro; questi possono costituire un formidabile strumento di trasmissione e soprattutto innovazione dei saperi. Condizione inderogabile, innanzitutto, è che siano distribuiti equamente; in secondo luogo occorre che la conoscenza, nelle sue infinite sfaccettature (conoscenza di sé e degli altri, conoscenza dei contenuti, conoscenza degli strumenti etc.) riacquisti la propria centralità nel dibattito e nella prassi.

Infine, è di vitale importanza che il fulcro di ogni riflessione, intervento didattico o progettazione educativa siano gli studenti e le studentesse, i «cercatori di saggezza» (Prensky 2010: 18). Solo in questo modo è possibile perseguire – e ci si augura caldamente anche raggiungere – una didattica umana, espressione del potenziale di ognuno, realizzazione del benessere formativo di tutti.

Bibliografia

- Bartezzaghi, S. (2003). Se tutta la conoscenza è un viaggio giocoso. (<https://www.repubblica.it/speciale/2003/enciclopedia/idee/10.html>).
- Biondi, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Apogeo.
- Bruner, J.S. (2000). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- Calvani, A. (Ed.). (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. FrancoAngeli.
- Cavallin, F. (2015). *Creatività, pensiero creativo e metodo*. Libreriauniversitaria.it.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Di Palma, D. e Belfiore, P. (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente. *Formazione & Insegnamento*, 18 (2), 169-179. https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-02-20_15
- Domenici, G., Biasi V., Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *ECPS Journal*, 10, 189-218. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-dome>
- Faiella, F. (2010). Apprendimento, tecnologia e scuola nella società della conoscenza. *TD-Tecnologie Didattiche*, 18 (2), 25-29. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/278>
- Galanti, M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Liguori.
- Galimberti, U. (2020). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Giannandrea, L. (2020). La scuola e l'emergenza Covid-19. In Laneve, G. (Ed.). *La scuola nella pandemia*. Eum. <https://doi.org/10.13138/ib-60566676>
- Gottschall, J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Bollati Boringhieri.
- Istat (2022). Indagine sugli alunni delle scuole secondarie. Primi dati, anno 2020. (https://www.istat.it/it/files//2022/05/REPORT_ALUNNI-SCUOLE-SECONDA-RIE_2021_2.pdf)
- Maragliano, R. (2005). Tecnologie e saperi: come tecnologia e sapere si influenzano e si trasformano reciprocamente. *TD-Tecnologie Didattiche*, 34 (1), 23-27. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/412>
- Marcianò, G. (2020). *Didattica a distanza*. Hoepli.
- Miur (2015). Piano Nazionale Scuola Digitale. (https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)
- Ponzio, A. (1995). *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*. Jaca Book.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II; Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

- Prensky, M. (2010). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *TD-Tecnologie Didattiche*, 18 (2), 17-24. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/277>
- Presidente del Consiglio dei Ministri (2020). Decreto del Presidente del consiglio dei Ministri 4 marzo 2020. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>).
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali*. il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2015). Tecnologie digitali a scuola. Tra apprendimento, professionalità docente e cittadinanza, *Scuola ticinese*, XLIV, 2, 9-15.
- Rossi, P.G. (2017). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Armando.
- Savia, G. (2016). *Universal design for learning*. Erickson.
- Selva, D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2), 463-483. <http://dx.doi.org/10.14273/unisa-3004>
- Toto, G.A. (2021) *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*. Progreedit.
- Vygotskij, S. L. (2008) *Pensiero e linguaggio*. Laterza.
- Zambianchi, E., Ferrarese, G. (2021). Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale Integrata. *Formazione & Insegnamento*, 19 (1), 522-532. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_46
- Zampieri, S., Botturi, L., Calvo, S. (2018). Young People and Technologies: Between Digital Natives and Actual Competences. *Swiss Journal of Educational Research*, 40 (2), 307-334. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.2.5063>.

ECONOMIA CIVILE: CURRICOLO VERTICALE PER UNA DEMOCRAZIA GENERATIVA IN PROSPETTIVA EDUCATIVA

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova, oscartiozzo@gmail.com

La professionalità dell'educatore richiede la competenza costitutiva di saper progettare e la pandemia di risignificare non solo le fondamenta dell'economia e del sistema di welfare dello Stato, bensì di ripensare il sistema scolastico come strumento di risignificazione della situazione attuale. L'esperienza del Liceo Maria Ausiliatrice di Padova è un tentativo di rispondere alla crisi pandemica in chiave educativa. I docenti hanno deciso di costruire un curriculum verticale centrato sull'economia civile coinvolgendo il più alto numero di discipline in ottica transdisciplinare. Alla base di questa riflessione c'è la scelta paradigmatica dello *Human Development* (Nussbaum), centrato sulla persona e sulle sue capability. L'economia civile come sfondo integratore (Canevaro) per la costruzione di un processo di umanizzazione che affianca alla riflessione teorica un'esperienza costruita attraverso l'approccio didattico del *Service Learning*. Si chiede agli insegnanti di essere facilitatori all'interno di una scuola capacitante che impone a tutti e a ciascuno di passare dall'essere cittadini del mondo al riconoscersi abitanti della Madre-Terra. La partecipazione attiva e da protagonisti all'interno di processi decisionali, maturata attraverso l'esperienza operazionalizzata nella classe-comunità (Santi), permette ad ogni studente-abitante-della-Terra di costruire, attraverso la propria professione futura, una casa (*oikos*) comune generativa e capacitante per l'altro.

Parole chiave: Sviluppo Umano; Economia Civile; Generatività.

CIVIL ECONOMY: VERTICAL CURRICULUM FOR A GENERATIVE DEMOCRACY IN AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova, oscartiozzo@gmail.com

The skills of the educator requires the constitutive competence of knowing how to plan and the pandemic has shown how important it is to re-signify not only the foundations of the economy and the welfare system of the state, but to rethink the school system as a tool for re-meaning the current situation. The experience of the Liceo Maria Ausiliatrice in Padua is an attempt to respond to the pandemic crisis from an educational point of view. The teachers decided to build a vertical curriculum centered on civil economy involving the highest number of disciplines from a transdisciplinary perspective. At the basis of this reflection there is the paradigmatic choice of Human Development (Nussbaum), centered on the person and his capabilities. Civil economy is then seen as an integrating background (Canevaro) for the construction of a humanization process that combines theoretical reflection with an experience built through the didactic approach of Service Learning. Teachers are asked to be facilitators within an enabling school that requires each and every one to go from being citizens of the world to recognizing themselves as inhabitants of Mother-Earth. The active participation as protagonists in decision-making processes, developed through the operationalized experience in the class-community (Santi), allows each student-inhabitant-of-the-Earth to build, through their future profession, a house common, generative and enabling house (oikos) for the other.

Key words: Human Development; Civil Economy; Generativity.

Appare difficile descrivere il periodo che stiamo vivendo, in quanto parlare di tempo post-pandemico porta con sé il pericolo di tener separato un prima da un dopo, sarebbe più significativo parlare di tempo long-pandemico, seguendo l'accezione data dai malati di *long Covid* all'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che tendono a sottolineare come gli effetti della malattia non siano presenti *ex novo*, bensì come continuazione della stessa. Se volessimo trasporre questa definizione e questa rilettura al tempo che abitiamo, definire la terza decade del ventunesimo secolo come periodo long-pandemico ci permette di approcciarci in modo differente e con riletture altre che possono permetterci di aprirci a nuovi scenari.

Non vuol essere un dibattito puramente linguistico perché nasconde in profondità due prospettive completamente differenti che ci portano a guardare la realtà attuale in modi diversi. Pensiamo ad esempio al sistema scolastico: il paradigma legato al tempo post-pandemico ci porta a dire che quest'ultimo triennio rappresenta una parentesi che ha chiesto al corpo docente di reinventarsi in merito all'utilizzo dei media e alle strategie didattiche da mettere in campo e ha chiesto ai dirigenti scolastici di attuare tutte le misure sanitario-restrittive per evitare il diffondersi dell'infezione da SARS-CoV-2. Diversamente il paradigma dell'era long-pandemica ci proietta in una dimensione che non tralascia questi tre anni con le caratteristiche appena descritte, ma che non le separa dal fare scuola nell'ottica della continuità. Più volte si è parlato di tempo sospeso tra la vita precedente e gli orizzonti auspicabili (Gasparini 2000) portando a narrazioni di separazione dove è necessario formulare un *ex ante* e un *ex post*, l'asintomatico e il sintomatico, la sanità e la malattia, e ciò ha portato ad una spaccatura intra-reale. Il tempo sospeso ha condizionato anche le riflessioni sugli studenti e sugli apprendimenti, in quanto si è cercato più volte di trovare le strategie per poterci traghettare fuori dalla pandemia, perdendo di vista una rilettura pedagogica di questo tempo. Entrare nella seconda dimensione, quella long-pandemica, significa essere nella logica della continuità dove si può definire il *continuum* «come un sistema finito [e] significa poter guardare ciò che è ai bordi del sistema ovvero la sua discontinuità relazionale con altri sistemi coerenti, con altri sistemi» (Losapio 2021). Questo permette di pensare alla quotidianità senza considerare il tempo pandemico una bolla nella quale vivere con regole differenti, bensì poter percepire che è chiesto a ciascuno di vivere la quotidianità per quella che è nell'*hic et nunc* creando il paradosso della continuità definibile attraverso la «discontinuità, [paradosso che] apre il suo significato in relazione a ciò che è oltre se stesso» (Losapio 2021).

Questa prospettiva va applicata ad ogni dimensione dell'umano, per cui la pandemia rende il sistema di *welfare* italiano di stampo assistenzialistico, già in crisi da fine secolo, vulnerabile perché incapace di poter offrire risposte a tutte le emergenze che si palesano, individuate dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR): digitalizzazione, innovazione e competitività; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per la mobilità; istruzione, formazione, ricerca e cultura; equità sociale, di genere e territoriale; salute. Uno degli approcci possibili per poter scardinare questo modello è legato al *Capability Welfare* «attento alla distribuzione, in cui

le disuguaglianze nella distribuzione delle felicità vengono prese in considerazione entro logiche reticolari sorrette da più governance partecipate su base deliberativa» (Alessandrini 2014: 218). Al centro del sistema di welfare non avremo più la situazione da risolvere e, quindi, i bisogni effettivi dei cittadini; bensì la realizzazione del progetto di vita di ciascuno secondo la piena realizzazione di *flourishing well-being*. In ottica sistemica, focalizzare tutti gli sforzi per la realizzazione di un welfare che pone al centro le capacitazioni non può non tener conto della spesa legata all'istruzione, in quanto «la formazione iniziale per forgiare i cittadini attivi di domani, diviene il luogo in cui porre le basi per una cittadinanza attiva nel senso ampio del termine, non solo in chiave strettamente occupazionale» (Riello 2012: 169). La scelta delle capacitazione impone di non pensare alle logiche di welfare in chiave di costi, ma di investimenti (Fondazione Zancan 2013: 161), detto in chiave pedagogica significa co-costruire vite fiorenti a partire dalle opportunità che i facilitatori sono in grado di disvelare nella quotidianità della vita stessa.

1. LA SCELTA DELL'ECONOMIA CIVILE

L'esperienza di studio condiviso nata da un gruppo docenti del Liceo delle Scienze Umane Maria Ausiliatrice di Padova ha permesso di dare una risposta, in chiave educativa, al modello *mainstream* di matrice economico che viene proposto all'interno dei manuali scolastici. Nell'era long-pandemica viene riconfermata con forza perché si è scelto di costruire

una scuola, [...] che progetti significativamente l'offerta formativo-didattica nella direzione dello *human being*, attraverso percorsi finalizzati alla conoscenza di sé, all'orientamento, al supporto psicologico e allo studio, ad iniziative volte all'educazione alla solidarietà e alla cittadinanza attiva, e delle *new economies* e *jobs*, ovvero percorsi educativi mirati alla coltivazione delle soft e life skills delle future generazioni di lavoratori (Pignalberi 2020: 167).

Pur riconoscendo il valore del welfare state che chiede allo Stato di farsi portatore del cittadino «dalla culla alla bara», secondo l'espressione di lord William Beveridge; si nota come questo modello sia ancora fortemente ancorato alla prospettiva dello *Human Capital* centrato sulle fragilità delle persone, incapace di essere anticipatore di situazioni. Quando si parla di capitale umano il riferimento alla teoria socio-economica è palese, dove si può definire lo stesso come «un mix variabile di conoscenze specialistiche e generali, di capacità relazionali e altri fattori personali (simpatia, ambizione, quoziente di intelligenza, ecc.)» (Bramanti 2006: 20). All'interno di questo modello paradigmatico trova spazio il successo formativo che si contrappone al

fallimento scolastico, inteso come abbandono.

La scelta, inizialmente come singolo Dipartimento, è stata quella di lavorare sullo *Human Development*, inteso come «processo di ampliamento delle possibilità umane che consenta agli individui di godere di una vita lunga e sana, essere istruiti e avere accesso alle risorse necessarie a un livello di vita dignitoso» (United Nations Development Programme - UNDP), che secondo l'approccio di Amartya Sen si traduce nel consentire a tutti il raggiungimento delle libertà di ogni essere umano. Il Dipartimento ha elaborato un curriculum verticale per il Liceo delle Scienze Umane - opzione Economico Sociale e un curriculum verticale per il Liceo delle Scienze Umane. Mentre per il primo tutto è sembrato più semplice perché il parallelismo lungo tutto il quinquennio di discipline quali Scienze Umane e Diritto ed Economia permette un continuo scambio e approfondimento di tematiche secondo le due diverse prospettive; per il Liceo delle Scienze Umane si è voluto creare un percorso che fosse centrato sulla «pedagogia» dell'Economia Civile, consapevoli che Diritto ed Economia sono presenti solamente nel primo biennio. Attualizzare questo paradigma in chiave educativa significa abbracciare lo studio dell'*Universal Design* per progettare *for All*, rispondendo in modo adeguato alla richiesta del Goal 4 dell'Agenda 2030: «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti». In entrambi i percorsi lo studio di queste discipline viene arricchito nel triennio dal contributo della filosofia, in particolare focalizzandosi sui temi della felicità, della libertà e della responsabilità, fino ad approfondire nell'ultimo anno Martha Nussbaum, che, in dialogo con Amartya Sen, offrono elementi significativi nell'orizzonte delle capacitazioni. La stessa autrice offre una tassonomia delle capacitazioni differenziandosi dall'economista indiano, in particolare individua dieci dimensioni: vita, salute, integrità fisica, immaginazione, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, relazionarsi con altre specie, gioco e controllo del proprio ambiente (Alessandrini 2014: 26).

Alla Storia e alla Letteratura Italiana ed Internazionale si chiede di evidenziare quei passaggi di sussidiarietà circolare e di presa di consapevolezza del singolo che, attraverso le sue scelte coraggiose, dà una svolta alla vita sua e di chi gli sta attorno. Nemmeno le discipline di matrice scientifica sono escluse da questo percorso, in quanto le Scienze Naturali sono in grado di valorizzare la dimensione delle biotecnologie a servizio della persona, mentre la Matematica e la Fisica possono sottolineare come il sapere condiviso e messo a disposizione permette a queste discipline di continuare a reinventarsi e scoprire nuove cose.

Dare pratica a questa prospettiva teorica significa costruire percorsi disciplinari e transdisciplinari capaci di dare riletture finalizzate alla visione integrale della persona. Appare evidente che molto più semplice sarà pensare percorsi di Educazione civica che tengano l'orizzonte dell'economia civile; ma, molto più sfidante, sarà tradurre nella quotidianità delle singole discipline questo sguardo sulla vita e sulla persona. Ogni docente ha dovuto rivedere la propria progettazione didattica alla luce di quanto deciso insieme. Questo permette di offrire agli studenti strumenti capaci

di rileggere le diverse discipline mantenendole in dialogo tra loro per poter guardare alla realtà in chiave di complessificazione, mantenendo un approccio critico sulla contemporaneità.

2. UN ESEMPIO CONCRETO

Un esempio concreto: in terza secondaria secondo grado scegliere il tema della povertà per ridefinirlo al plurale e leggere parte del testo *Il povero* di Simmel ed evidenziare come in economia ci sono dei sistemi PIL-centrati e altri che non misurano il benessere su questo, supportandolo in religione con alcune figure di testimoni che hanno realizzato la propria vita come dono (Ngozi Okonjo, Duflo e Banerjee, e padre Antonio Loffredo). La rilettura storica delle prime forme di capitalismo e del sistema borghese, suggestionati dalla lettura di Boccaccio rispetto all'etica del mercante. La dimensione scientifica che permette di rileggere la massimizzazione del profitto come intersezione di curve e poter iniziare a leggere grafici con indici di benessere differenti, come ad esempio il coefficiente di GINI.

Il rischio di questa semplificazione suddivisa per materie scolastiche è quello di vedere tutto secondo singole visioni disciplinari, quando la forza di questo curriculum consiste nell'approccio transdisciplinare che supera la prospettiva interdisciplinare e che pone «l'enfasi sulla necessità di costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi culturali. [...] Senza alcuna separazione tra “nozione” e sua traduzione in abilità, e la conseguente rinuncia ad ogni tassonomia» (Indicazioni Nazionali per i Licei). Ciò permette di rimanere maggiormente coerenti con la visione integrata della persona e con il ruolo affidato all'insegnante.

Suo compito è quello di coltivare l'educazione alla sostenibilità, attraverso lo studio dell'economia civile, secondo le tre diverse declinazioni (sociale, economica ed ambientale), priorità del nostro essere scuola evitando di correre il rischio di andare nella direzione della sostenibilità insostenibile (Santi et al. 2022) costruita in una visione etnocentrata dove il *focus* non è il bene comune, ma il bene del singolo individuo. Per poter raggiungere questo obiettivo, ogni singolo studente necessita di sentirsi protagonista del proprio apprendimento, scoprendo le passioni, le potenzialità e le modalità uniche per ciascuno e ciascuna, con le quali poter dare il proprio contributo alla costruzione di una società giusta. Questo scopo viene perseguito attraverso il *Service Learning*: una proposta educativa e un approccio didattico che coniuga i processi di apprendimento e di servizio alla comunità in un unico progetto bene articolato, nel quale i partecipanti si formano attraverso l'impegno e il confronto con situazioni complesse presenti nel contesto di vita, con la finalità di migliorarlo migliorandosi. Gli elementi essenziali del *Service Learning* sono individuati dalla Carleton University rispetto all'*experiential learning*, dove l'apprendimento: non è il risultato finale,

bensi un processo; nasce dall'esperienza; richiede impegno nell'indagine dialettica; è olistico e integrato; coinvolge l'interazione tra lo studente e l'ambiente e costruisce conoscenza. Se la didattica è l'arte dell'insegnare, all'insegnante è chiesto di «diventare artigiano di bellezza, saper capacitarne i propri studenti per poter abbracciare l'intra-scuola e l'extra-scuola in un unico contesto di sviluppo umano» (Tiozzo Brasiola 2021: 220). L'orizzonte di senso che nei cinque anni (*curriculum* orizzontale dell'economia civile) si vuol far sperimentare agli studenti è quello di passare dall'essere cittadini del mondo a riconoscersi abitanti della Terra.

3. DA CITTADINI DEL MONDO AD ABITANTI DELLA TERRA

Cittadini del Mondo e abitanti della Terra sembrano termini interscambiabili tra loro. La sfida è quella di risignificare queste parole perché è importante curare il nostro lessico. Un'opera di Austin, filosofo e linguista inglese, *How to do things with words* tradotta letteralmente "Come fare cose con le parole" ci richiama proprio alla possibilità che abbiamo di costruire orizzonti nuovi a partire dalle parole che decidiamo di far nostre.

Quando gli si chiedeva da dove venisse, il filosofo greco Diogene rispondeva: "Io sono un cittadino del mondo". Con questo egli rifiutava di essere definito unicamente sulla base delle sue origini geografiche e dell'appartenenza a un gruppo, elementi fondamentali per la strutturazione dell'identità di un uomo greco; egli continuava invece a definirsi in termini di aspirazioni e di interessi più universali. Gli stoici che si ispiravano ai suoi insegnamenti resero famosa la sua immagine di [...] cittadino del mondo, argomentando che ognuno di noi vive in due diverse comunità: la comunità locale alla quale si appartiene dalla nascita e la comunità che aspira ad allargarsi a tutta l'umanità, la sola a essere "veramente importante e veramente comune" (Nussbaum 1999: 93).

Come docente, scegliere di proporre un modello o l'altro, quindi far decidere se essere cittadini o abitanti, non solo fa la differenza, ma cambia completamente il paradigma proposto, il modello di riferimento a cui ci agganciamo.

Se guardiamo al complemento di specificazione (di che cosa?) già notiamo la prima differenza. Proviamo a chiudere gli occhi e diamo forma nella nostra immaginazione alla parola Terra e Mondo. Probabilmente riusciamo a delinearle nello stesso modo: sferiche, con colori azzurro e verde, probabilmente vediamo la nostra parte. Ora proviamo ad andare oltre all'apparenza: siamo certi che Terra sia solo questo? Nel nostro lessico comune spesso utilizziamo il termine Madre Terra. E questo cambia le nostre

prospettive. Una madre racconta un'affettività reciproca, parla di carezze, profuma di amorevolezza, tante volte invece coltiva dentro di noi sofferenza, giudizi, confronti. Non basta essere madri, dobbiamo esserlo davvero! Il mondo si avvicina al concetto di globo e questo apre a scenari quali la globalizzazione, il mercato globale. Facilmente ci richiama a qualcosa che è fuori da noi e che si interfaccia con noi.

Cittadini e abitanti acquistano già significati nuovi. Se il modello a cui guardiamo è quello della Madre Terra, allora non ci resta che essere figli e fratelli. Non raccontata secondo un'idea sdolcinata: i fratelli litigano e a volte si uccidono per l'eredità. Questo per sottolineare che non è uno status dato una volta per tutte, ma va co-costruito nella nostra quotidianità. Richiede impegno e responsabilità, così come fatica e comprensione. La cittadinanza invece richiama a qualcosa che ci è dato e acquistiamo e non tutti la possiedono, c'è chi è apolide in questo mondo. Ci sono tanti modi per acquisirla, tanti dibattiti in corso, ma spesso non si coglie il focus: la cittadinanza è una concessione prima di essere un diritto. Il rilancio dell'attivismo pedagogico novecentesco e tutte le politiche di istruzione attuali stanno molto mettendo al centro questo tema (cittadini del mondo, cittadinanza e costituzione), ma ci si è soffermati a cercare di dare diritti, perché avere gli stessi diritti ci garantisce l'uguaglianza. Apparentemente questo sembra il modo di procedere migliore, quello che pone al centro il concetto di uguaglianza. Davvero ci basta?

L'uguaglianza proposta in Costituzione è quella che abbiamo davanti alla legge (Art. 3 C.), ma purtroppo abbiamo sperimentato che questa crea iniquità. Uguaglianza ed equità ci riportano al tema. Il cittadino del mondo pone al centro l'uguaglianza e l'abitante della terra l'equità. Eppure, la vera sfida che ci attende non è quella di costruire equità, ma di promuovere accessibilità. Mettere al centro la persona-abitante significa pensare e costruire opportunità perché questa possa essere messa nella situazione di poter essere e di poter diventare ciò che vuole e può essere e diventare: «il diritto al pesce, o alla canna da pesca, da soli non sono sufficienti. Il vero diritto è dato dall'accessibilità al fiume» (Finizio 2005: 55). Un cittadino inizia ad avere diritti nel momento in cui acquista la cittadinanza, mentre l'abitante lo è nel momento in cui inizia la sua esistenza.

Cosa desidera un cittadino e cosa desidera un abitante? Suscitare domande negli studenti è il compito della scuola. Chi parte da un Paese e approda in un altro sente forte la speranza di poter acquisire la cittadinanza perché gli vengano riconosciuti dei diritti che ora non possiede. Chi abita la Terra aspira a renderla accessibile a tutti e a tutte. Il tema dell'accessibilità è centrale nella riflessione contemporanea. Quando parliamo di accessibilità ci riferiamo al costruito dell'*Universal Design* che prevede la possibilità di creare edifici ed ambienti adatti a ciascuna persona, senza che vi sia la necessità di modificarli e adattarli ad esigenze specifiche. Per poter aderire a questo paradigma è necessario mettere al centro l'abitante della terra; quindi, pensare a costruire le opportunità.

I cittadini possono o non possono avere una parentela tra loro, mentre se ci riconosciamo nella Madre Terra, allora tutti siamo figli e fratelli. Dicevamo il tema dell'eredità. La re-

lazione ci permette di guardare a chi viene prima di noi ed essere suo erede. Ancora una volta è necessario cambiare lo schema con cui affrontiamo le cose. Sarebbe troppo semplice pensare alla relazione genitore-figlio secondo una prospettiva giuridica. Il percorso che stiamo facendo pone il focus nell'educazione e allora nella nostra riflessione non esistono parole migliori che quelle affermate da un proverbio africano, secondo cui «noi non ereditiamo la terra dai nostri genitori, ma la prendiamo in prestito dai nostri figli» (Alcamo 2018: 5). La cura responsabile diventa la dimensione da alimentare per poter guardare all'altro come fine e non come mezzo.

Il tema della sostenibilità declinato secondo le tre prospettive di Agenda 2030 (ambientale, sociale ed economica) sembra essere comune ai due approcci che stiamo indagando.

È sterile restare ancorati ad una visione dei bisogni del presente senza comprendere se le argomentazioni possedute siano ancora sostenibili e se lo saranno in futuro. Si tratta di una sostenibilità insostenibile che parla del domani con la presunzione di sapere dell'oggi. Il solo pensiero critico, portando ad autoreferenzialità, autostegno e fissità nel cambiamento confina la sostenibilità in una categoria prefissata, immutabile e immobile. È necessario compiere un atto di immaginazione: investire la rotta per cercare le domande più che le risposte. Ciò che è sostenibile per noi oggi può esserlo per gli altri domani? (Santi et al. 2022).

Le possibili risposte che promuoviamo sono spesso guidate dai criteri della sostenibilità, ma purtroppo sembra già essere un costrutto superato. La generatività diventa il metro di misura con cui guardare alla nostra progettazione, «senza le persone e le loro capacità non sarebbe possibile trasformare le risorse in risposte efficaci e far rendere il valore messo a disposizione della solidarietà fiscale, trasformandolo in rendimento sociale» (Vecchiato 2012: 100). Se le nostre progettazioni tendono all'autocentratura e alla possibilità di replicarsi, c'è qualcosa che non sta funzionando.

4. CONCLUSIONE

L'economia civile si inserisce in questo dibattito come sfondo integratore (Canevaro 1997) allo scopo di suscitare in ogni studente il desiderio di risposta alle domande della vita, non centrate sulle conoscenze e il nozionismo, ma sulle domande di senso che orientano in chiave vocazionale il progetto di vita di ciascuno, inteso come

costruzione individuale che si origina fin dalla nascita del singolo e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte; si costruisce gradualmente e si rinnova costantemente, nutrendosi delle possibilità materiali e dei vincoli che l'individuo concretamente incontra, ma anche dei sogni, dei desideri e delle aspirazioni ai quali

ciascuno ambisce, come piena espressione dell'autodeterminazione personale. È dunque una costruzione unica e irripetibile di cui l'altro – persona o contesto relazionale – è costruttore partecipe, ma mai in modo coercitivo (Mura 2016: 194).

È necessario suscitare, formare e formarsi insegnanti facilitatori che sappiano tradurre in pratiche educative la visione capacitante della scuola con la possibilità di riconoscere

tre principi cardinali: il funzionamento (la qualità desiderabile dell'essere e del fare di una persona nel contesto), la capacità di funzionare (l'essere in grado di realizzare un insieme combinato di funzionamenti), l'agency (la mobilitazione per realizzare gli obiettivi e valori che una persona ha motivo di perseguire indipendenti dal proprio benessere (Ellerani 2013: 243).

Pensare l'insegnamento all'interno di una risposta da figli (con lo stile della responsabilità, in quanto etimologicamente deriva da *responsus* e *habilis*, quindi capace di dare risposta) e non da cittadini significa costruire una didattica *student-centered* che ponga tra gli elementi costitutivi il protagonismo giovanile e la partecipazione attiva all'interno dei processi decisionali, aggiungendo (o restituendo) elementi di democrazia alla vita scolastica. Il presupposto è riuscire a costruire una classe-comunità,

nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri (Lipman 2005: 31).

perché solo in questo modo ogni studente-abitante-della-Terra può partecipare alla costruzione, attraverso la propria futura professione, di una casa (*oikos*) comune generativa e capacitante per l'altro. Una breve digressione per una sottolineatura che può fare la differenza: M. Weber nel 1919 in una delle sue più famose conferenze, *Politik als Beruf*, riprende la doppia valenza del termine tedesco *Beruf*, che nella traduzione può significare sia vocazione che professione, avvicinando ciò che noi oggi chiamiamo funzione di orientamento vocazionale e non mera risposta alle richieste di mercato.

La costruzione del percorso individuale si intreccia con il cammino della società in cui siamo immersi dove le nostre scelte condizionano l'esistenza di chi ci abita vicino e lontano in un'ottica di interdipendenza globale. La nostra didattica deve porre al centro la sperimentazione dei beni relazionali perché «se pensiamo che una buona qualità della vita dipenda dal tasso di cura che si attua nelle relazioni vissute nel corso dell'esperienza, allora la cura è innanzitutto cura delle relazioni» (Mortari 2021: 162) e non interesse del raggiungimento di un risultato dimostrato attraverso un buon voto scolastico. L'economia civile ha molto da dire su questo, a partire dalla

distinzione tra beni relazionali e beni posizionali; dove per i primi intendiamo quei

“biens” non matériels, qui ne sont cependant pas de services qui se consomment individuellement, mais sont liés aux relations interpersonnelles... Il est clair que le marché, basé sur une logique individualiste, n’est pas en mesure de fournir avec efficience ces biens que nous pourrions définir “relationnelles” (Gui 1987: 37).

Compito della comunità educante e fine delle discipline è quello di «offrire la possibilità di coltivare il pensiero etico, [...] di fornire a tutti la migliore educazione possibile, che ha il suo indicatore primo nella capacità di pensare che si tiene ostinatamente alla ricerca della verità, pensare liberamente e con rigore» (Mortari 2021: 186) e il suo secondo indicatore nel pensare insieme, come comunità di ricerca. Sollecitare il pensiero complesso che sappia tenere insieme la dimensione critica, creativa e *caring* (Lipman 2005) permette allo studente di pensare alla società inserita in un contesto complesso di relazioni dove l’economia rappresenta una delle dimensioni nelle quali poter crescere come singolo e come comunità di ricerca educante. Il curriculum non è più letto in chiave contenutistica, ma «dovrebbe mettere in evidenza gli aspetti incerti e problematici degli argomenti trattati al fine di catturare la pigra attenzione degli allievi, stimolandoli a formare una comunità di ricerca» (Lipman 2005: 32). La pratica didattica si inserisce all’interno del paradigma dello *Human Development* con la possibilità di costruire relazioni generative dove il sapere non è mai fine a se stesso, ma sempre inteso come bene relazionale perché co-costruito all’interno della comunità e messo a disposizione della comunità stessa. Crescere all’interno di un contesto relazionale scolastico dove tutto concorre alla realizzazione comunitaria permette di superare la visione della scuola-azienda-competitiva ed entrare in una dimensione di scuola-comunità-collaborativa dove la temporalità dell’oggi è già domani grazie alla costruzione di modelli educativi che passano attraverso le discipline e le relazioni con la comunità educante. La costruzione del progetto di vita non è più relegata solo ad alcuni (parte della pedagogia speciale utilizza questo termine per gli studenti in situazione di disabilità), ma diviene il modello di riferimento della progettazione didattica che pone come fine la fioritura di studenti abitanti (e custodi generativi) della Terra.

Bibliografia

- Alcamo, G. (Ed.) (2018). *Educare all'umanesimo solidale per nuovi stili di vita*. Figlie di San Paolo.
- Alessandrini, G. (2004). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. FrancoAngeli.
- Bramanti, A. Odifreddi, D. (2006). *Capitale umano e successo formativo: strumenti, strategie e politiche*. FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (1997). Programmazione per sfondi integratori. *La Didattica*, 3, 22-27.
- Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1.
- Finizio, M. (2005). *Dieci discorsi sul welfare*. Rubbettino.
- Fondazione Emanuela Zancan (2013). *Verso un welfare generativo, da costo a investimento*. il Mulino.
- Gasparini, G. (2000). *La dimensione sociale del tempo*. FrancoAngeli.
- Gui, B. (1987). Éléments pour une définition d'économie communautaire. *Notes et Documents de l'Institut International Jacques Maritain*, 19/20.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Losapio, M. (2021). Il continuum come sottofondo del pensiero: la filosofia di Pavel Florenskij. *Dialegestai. Rivista telematica di filosofia*, 23.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali questioni aperte*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci.
- Pignalberi, C. (2020). Le employability e le soft skills per orientarsi e dirigersi nel lavoro del futuro: il contributo della pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society*, 2.
- Riello, G. (2012). Il ruolo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione. *Formazione & Insegnamento*, X, 2.
- Santi, M. et. al. (2022). Dall'educazione alla sostenibilità alla pedagogia della generabilità. *Pedagogia e Vita*, 1, 104-114.
- Tiozzo Brasiola, O. (2022). L'insegnante capacitante. In CIOFS Scuola FMA (Ed.). *In ascolto della bellezza*, FrancoAngeli.
- Vecchiato, T. (2012). *Welfare generativo: da costo a investimento, in Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà, Rapporto 2012* (Fondazione Zancan, Ed.). il Mulino.

STRESS ACCADEMICO, STILI ALIMENTARI E CONSUMO DI SNACK. UNA RICERCA SU STUDENTI UNIVERSITARI

Luigina Canova

Università degli Studi di Padova, luigina.canova@unipd.it

Angela Benincà

IUSVE, a.beninca@iusve.it

Andrea Bobbio

Università degli Studi di Padova, andrea.bobbio@unipd.it

Marco Zuin

IUSVE, m.zuin@iusve.it

Anna Maria Manganelli

Università degli Studi di Padova, annamaria.manganelli@unipd.it

L'obiettivo principale di questo lavoro è studiare la relazione tra stress accademico, definito secondo il modello sforzo-ricompensa, e consumo di snack salutari e non salutari tra gli studenti universitari. In particolare, si voleva valutare se lo stress accademico faciliti il consumo di snack non salutari e scoraggi quello di snack salutari, considerando anche gli effetti del genere, dell'indice di massa corporea e di tre stili alimentari, rispettivamente quello emotivo, restrittivo o esterno. La ricerca è stata condotta mediante un questionario online e i dati sono stati analizzati tramite analisi correlazionali e di regressione. Il consumo di snack salutari è risultato più diffuso tra le donne e associato allo stile alimentare restrittivo. Quello di snack non salutari è più frequente tra gli uomini, tra le persone con alto indice di massa corporea, positivamente associato agli stili emotivo ed esterno e negativamente a quello restrittivo. Il consumo di snack tende a crescere all'aumentare dello stress accademico percepito, lo si ritrova soprattutto tra gli studenti molto stressati. I limiti e le applicazioni pratiche della ricerca sono presentati e discussi.

Parole chiave: stili alimentari; stress accademico; consumo di snack salutari; consumo di snack non salutari.

ACADEMIC STRESS, EATING STYLES AND SNACK CONSUMPTION. A RESEARCH ON UNIVERSITY STUDENTS

Luigina Canova

Università degli Studi di Padova, luigina.canova@unipd.it

Angela Benincà

IUSVE, a.beninca@iusve.it

Andrea Bobbio

Università degli Studi di Padova, andrea.bobbio@unipd.it

Marco Zuin

IUSVE, m.zuin@iusve.it

Anna Maria Manganelli

Università degli Studi di Padova, annamaria.manganelli@unipd.it

The main objective of this research was to study the relationship between academic stress, defined according to the effort-reward model, and the consumption of healthy and unhealthy snacks among university students. In more detail, the purpose was to evaluate whether academic stress facilitates the consumption of unhealthy snacks and discourages the consumption of healthy snacks, considering the effect of gender, body mass index, and three eating styles, respectively emotional, restrictive, or external. The study was conducted using an online questionnaire and data were examined by means of correlational and regression analyses. The consumption of healthy snacks was more widespread among women and positively associated with a restrictive eating style. Unhealthy snacking was more frequent among men, people with a high body mass index, positively associated with emotional and external, while negatively with restrictive styles. Even if it tended to increase along with perceived academic stress, it was found especially among highly stressed students. The limitations and practical applications of the results are presented and discussed.

Key words: academic stress; eating styles; healthy snacking; unhealthy snacking.

Negli anni recenti crescente attenzione è stata dedicata ai fattori che possono incrementare il rischio di stress tra gli studenti universitari. Il carico di studio, i problemi personali, quelli organizzativi ed economici, la percezione di un inadeguato supporto sociale, le aspettative per il futuro spesso confuse e le interazioni con i docenti sono stati riconosciuti come potenziali agenti stressogeni (Pitt et al. 2018). Numerosi studi testimoniano inoltre che alti livelli di stress sono associati a conseguenze negative per il benessere delle persone – quali aumento dell’ansia, depressione, cambiamenti nell’appetito, disturbi alimentari, insonnia – e all’incremento di comportamenti che possono compromettere la salute e la *performance* (Rackemann et al. 2023).

In genere, lo stress si manifesta quando un individuo percepisce che le richieste provenienti dall’ambiente superano le risorse e le capacità che può mettere in campo per affrontarle (Lazarus e Folkman 1984). Può avere un impatto sulla condizione fisica e psicologica non solo per i processi fisiologici che attiva, ma anche per i cambiamenti che può indurre nei comportamenti riguardanti la salute, inclusi i comportamenti alimentari. Ad esempio, un buon numero di ricerche ha mostrato che le persone stressate tendono a mangiare più snack, dolci e cibi ricchi di grassi (Conner et al. 1999; Torres e Nowson 2007; Habhab et al. 2009; Hill et al. 2022). Anche gli studi condotti su studenti universitari hanno messo in luce che lo stress percepito accresce il consumo di cibi non salutari, in particolare snack e dolci (Errisuriz et al. 2016; Caso et al. 2020; Choi et al. 2020; Kim et al. 2021; Baghdadi et al. 2022; Monserrat-Hernández et al. 2023), e riduce il consumo di cibi salutari, come frutta e verdura (Unusan 2006; Monserrat-Hernández et al. 2023). Tutto ciò può avere ricadute sfavorevoli per la salute, che possono portare a un aumento di peso e all’obesità, fattori che a loro volta contribuiscono all’insorgere di malattie croniche, come quelle cardiovascolari e il diabete (Elshurbjy e Ellulu 2017).

Le risposte alimentari allo stress possono essere influenzate da caratteristiche individuali, come il genere. Infatti, sembra che le donne siano più vulnerabili degli uomini e che le conseguenze abbiano più a che fare con il tipo che non con la quantità dei cibi (Conner e Armitage 2002). Ad esempio, da uno studio condotto su studenti universitari in Germania, Polonia e Bulgaria (Mikolajczyk et al. 2009) è emerso che le donne in condizioni di stress incrementavano il consumo di cioccolato e dolci e riducevano quello di frutta e verdura, mentre nessuna associazione significativa tra stress e consumi alimentari fu riscontrata nel gruppo maschile.

Infine, le scelte alimentari possono risentire anche degli stili alimentari, cioè delle modalità ricorrenti, e spesso abitudinarie, che regolano il rapporto quotidiano degli individui con il cibo (Cavazza e Guidetti 2020).

L’obiettivo principale di questo lavoro è stato studiare la relazione tra stress accademico e consumo di snack salutari e non salutari tra gli studenti universitari. In particolare, la ricerca che sarà presentata si è proposta di valutare se lo stress accademico facilita il consumo di snack non salutari e scoraggia quello di snack salutari, e se queste relazioni si mantengono anche quando genere e stili alimentari sono tenuti sotto controllo. Di seguito sono descritti il modello di stress e quello degli stili alimentari adottati nello studio.

1. UN MODELLO PER LO STUDIO DELLO STRESS ACCADEMICO

Molti modelli teorici su cui si basano le misure di stress sono stati sviluppati nell'ambito della psicologia delle organizzazioni. Tra questi, quello denominato *Effort-Reward Imbalance* (ERI) (Siegrist 1996; Siegrist et al. 2004) è uno dei più validi e ampiamente testati. Secondo questo modello, quando un elevato sforzo profuso in una attività riceve una bassa ricompensa, lo squilibrio che ne risulta suscita forti emozioni negative e genera stress. Questi effetti possono essere amplificati in presenza di un modello di *coping* caratterizzato da impegno eccessivo, denominato *over-commitment*, che si esprime nell'incapacità delle persone di prendere le distanze dalle esigenze lavorative e allontanarsi dai relativi obblighi.

Siegrist et al. (2009) hanno sviluppato una versione breve della scala originariamente proposta per misurare lo stress secondo il modello ERI. Un sufficiente numero di evidenze ne sostengono le buone qualità psicometriche (Leineweber et al. 2010; Siegrist et al. 2014, 2019) e hanno mostrato che lo squilibrio sforzo-ricompensa è associato a un più alto rischio di sviluppare problemi di salute fisica e mentale. Wege et al. (2017) hanno esteso il modello ERI al contesto universitario. Secondo gli autori, lo stress degli studenti sarebbe il risultato di uno squilibrio tra sforzo, ad esempio quello necessario per affrontare il carico di studio, e ricompensa, ad esempio l'apprezzamento e il rispetto da parte dei docenti. Gli stessi autori hanno adattato la forma breve del questionario di Siegrist et al. (2009) e ne hanno valutato le proprietà psicometriche su un campione di studenti di Medicina. In seguito, Portoghese et al. (2019) hanno proposto la versione italiana (ERI-SQ), applicandola con risultati soddisfacenti su un ampio campione di studenti universitari della penisola.

A nostra conoscenza, la ricerca riportata in questo articolo è la prima in cui lo stress misurato con la versione della scala per studenti universitari viene messo in relazione con altre variabili, in particolare gli stili alimentari e il consumo di snack salutari e non salutari.

2. GLI STILI ALIMENTARI

Le principali teorie che si sono proposte di spiegare l'eziologia dell'obesità sono tre: la teoria psicosomatica (Kaplan e Kaplan 1957); la teoria della restrizione (Herman e Polivy 1975) e la teoria dell'esternalità (Rodin 1981). Dello stesso numero sono gli stili alimentari conseguentemente descritti: emotivo, restrittivo ed esterno (van Strien et al. 1986). Il primo esprime la tendenza a usare il cibo come strategia disfunzionale per affrontare le emozioni negative e le condizioni di stress. Alcuni studi hanno mostrato che lo stile emotivo è associato con lo stress percepito (Nguyen-Rodriguez

et al. 2008), incrementa il consumo di dolci (Caso et al. 2020; Kontinen et al. 2010) e il consumo di snack (Caso et al. 2020), specialmente quelli ricchi di grassi e non salutari (Adriansee et al. 2011; 2016; Wallis e Hetherington 2009). Infine, Caso et al. (2020) hanno dimostrato che lo stile emotivo moderava la relazione tra stress accademico e alimentazione non salutare: infatti, lo stress prevedeva il consumo di dolci solo nei gruppi con medi e alti punteggi di stile emotivo.

Lo stile restrittivo è definito come la tendenza a ridurre il consumo di cibo nel tentativo di contenere o perdere peso attraverso processi di auto-controllo, che richiedono un notevole sforzo cognitivo. Comunque, in situazioni di stress questi processi possono essere compromessi, infatti il disagio derivante dalla fame, combinato con quello derivante dallo stress, può rendere meno efficienti gli sforzi di auto-controllo. Per questa ragione, anche gli individui che presentano uno stile alimentare restrittivo possono reagire allo stress mangiando di più (Conner e Armitage 2002) o mangiando cibi non salutari. Alcuni studi sul tema hanno confermato questa tendenza (Wallis e Hetherington 2004; Wardle et al. 2000; Zellner et al. 2006), altri invece non hanno trovato una relazione positiva tra questo stile e l'assunzione di cibi non salutari (Caso et al. 2020; Habhab et al. 2009).

Infine, lo stile esterno riguarda il mangiare in risposta a stimoli esteriori, come la vista e il profumo del cibo, oppure la presenza di altre persone che si stanno rificilando (Rodin 1981; van Strien et al. 1986). I pochi autori che ne hanno considerato la relazione con l'assunzione di cibi riportano un'associazione positiva con il consumo di snack non salutari (Adriansee et al. 2011; 2016; Zhang et al. 2023) e con l'abitudine a consumare snack ipercalorici (Canova et al. *under review*). A nostra conoscenza, poche indagini ne hanno preso in esame la relazione con lo stress. Ad esempio, Hill et al. (2023) riportano che lo stress influenzava il consumo di snack solo in individui con livelli moderati o alti di stili esterno e/o emotivo.

3. METODO

3.1. Procedura e partecipanti

La raccolta dei dati è avvenuta tramite un questionario online realizzato e diffuso per mezzo della piattaforma *Qualtrics*. Il *link* al questionario veniva messo a disposizione dei potenziali partecipanti durante le lezioni di alcuni insegnamenti universitari tenuti presso l'Ateneo di Padova e l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IU-SVE). Un'altra via di distribuzione del questionario sono stati i contatti personali e i *social network* (Whatsapp, Instagram e Facebook). La lettera di presentazione informava circa lo scopo dello studio, la durata stimata del compito, la volontarietà della partecipazione che sarebbe avvenuta senza alcuna forma di ricompensa, la possibilità di interrompere la partecipazione in qualsiasi momento, la confidenzialità e

la tutela dei dati forniti (D.Lgs. 101/2018). L'espressione del consenso a prendere parte all'indagine era espressa tramite il pulsante "Io accetto" presente in calce alla pagina Web preliminare al questionario vero e proprio. La procedura era conforme agli standard etici del comitato di ricerca istituzionale di IUSVE, che ha sostenuto il progetto con i fondi della Call di ricerca 2021-2022, e nazionale di riferimento, alla Dichiarazione di Helsinki del 1964 e ai suoi successivi emendamenti.

Il campione di convenienza finale era composto da 1111 studenti universitari: 428 donne (38.5%), 674 uomini (60.7%) e 9 persone (0.8%) che hanno preferito non rispondere. L'età media era pari a 22.65 anni (*range* = 18-35, *DS* = 2.37). Per quanto riguarda la provenienza geografica, il 61.3% (*n* = 681) dei partecipanti risiedeva nelle regioni del nord-est italiano, il 16.2% (*n* = 180) nel nord-ovest, l'8.9% (*n* = 99) nel centro e il 13.1% (*n* = 146) nel sud e nelle isole, mentre lo 0.5% (*n* = 5) non ha risposto al quesito. Il 47.2% (*n* = 524) frequentava corsi di laurea dell'Università di Padova, il 51.5% (*n* = 572) di altri atenei italiani o esteri, di cui 9.8% (*n* = 56) dello IUSVE; il restante 1.4% (*n* = 15) non ha fornito questa informazione. In particolare, il 31.1% (*n* = 346) dei partecipanti era iscritto a corsi di laurea psicologici, il 19.6% (*n* = 218) a corsi umanistici (ad es. lettere, filosofia), il 10.4% (*n* = 115) di economia e scienze politiche, il 9.4% (*n* = 104) di scienze mediche, il 14.9% (*n* = 165) di ingegneria, l'8% (*n* = 89) di scienze, il 2.4% (*n* = 27) di agraria e medicina veterinaria, il 2.9% (*n* = 32) era iscritto a un corso di studio dell'area giuridica, il restante 1.4% (*n* = 15) non ha dichiarato questo dato. Il valore medio dell'Indice di Massa Corporea (IMC o BMI) era 22.55 (*DS* = 3.57). Basandosi sulla classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, 91 persone (8.2%) erano sottopeso (IMC < 18.5), 817 (73.5%) normopeso (18.6 < IMC < 24.9) e 199 (17.9%) sovrappeso od obesi (IMC > 25) (World Health Organization, 2000). Quattro persone non hanno risposto alle domande utili (altezza e peso) per calcolare questo indice.

Per quanto riguarda il regime alimentare, 962 partecipanti si sono dichiarati onnivori (86.6%), 77 (6.9%) onnivori ma con limitazioni per motivi di salute, 46 vegetariani (4.1%), 9 (0.8%) vegani e, infine, 16 partecipanti (1.4%) hanno dichiarato di seguire un altro regime alimentare (come crudista o fruttariano).

3.2. Misure

Il questionario era composto dalle scale descritte di seguito.

Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ). Per rilevare gli stili alimentari abbiamo utilizzato una versione breve del DEBQ (van Strien et al. 1986) sviluppata da Bailly et al. (2012) e adattata al contesto italiano da Canova et al. (*under review*). La scala è composta di 16 item che riflettono i tre stili alimentari prima descritti. Per lo stile emotivo gli item sono 6, ad esempio: "Ti viene voglia di mangiare quando ti senti solo/a?"; 5 per lo stile esterno, ad esempio: "Se vedi qualcosa di buono e che ha un buon profumo, provi il desiderio di mangiarla?"; e, infine, 5 per quello restrittivo, ad

esempio: “Consumi di proposito cibi con poche calorie, che non fanno ingrassare?”. La scala di risposta è a 5 punti da 1 (mai) a 5 (molto spesso).

Reward Imbalance-Short Questionnaire. Per la rilevazione dello stress accademico si è impiegata la versione italiana (Portoghese et al. 2019) dell'*Effort-Reward Imbalance-Short Questionnaire* (Wege et al. 2017). È composta di 12 item volti a indagare tre dimensioni (sforzo, ricompensa e impegno eccessivo) e prevede una scala di risposta bipolare di accordo-disaccordo a 5 punti, da 1 (molto in disaccordo) a 5 (molto d'accordo). Gli item relativi alla prima dimensione sono 2: “Sono costantemente sotto pressione a causa dell'eccessivo carico di studio”, e “Il mio studio è diventato sempre più impegnativo”. La seconda dimensione (ricompensa) è rappresentata da 5 item, ad esempio: “Considerando tutti i miei sforzi, ricevo l'apprezzamento che merito” e “Sono trattato/a dai miei docenti con il rispetto che merito”. Infine, la dimensione relativa all'impegno eccessivo è formata da 5 item, come: “Raramente riesco a non pensare allo studio; è ancora nella mia mente quando vado a dormire” e “Appena mi alzo al mattino comincio a pensare ai problemi legati allo studio.” Il punteggio di stress corrisponde al rapporto tra sforzo e ricompensa, ottenuto dividendo il punteggio composito delle due dimensioni (Siegrist et al. 2009). Un valore prossimo a 0 indica una condizione di basso sforzo e alta ricompensa, mentre valori superiori a 1 denotano che la quantità di sforzo profuso non è bilanciata dalle ricompense ottenute o attese. Infine, il valore 1 indica un equilibrio perfetto tra le due dimensioni (Siegrist et al. 2004).

Consumo di snack. Ai partecipanti è stata presentata una lista di snack chiedendo loro di indicare la frequenza di consumo su una scala di risposta da 1 (mai) a 5 (molto spesso). Si consideravano snack salutari, cioè a basso contenuto di calorie e grassi (frutta fresca e secca, verdura, yogurt), e snack ritenuti non salutari, con alto contenuto di calorie e grassi, sia dolci (ad esempio, biscotti, pasticceria, prodotti dolciari, cioccolata, gelati, merendine, budini, creme spalmabili), sia salati (ad esempio, tramezzini, patatine, pizza, insaccati, pane e derivati) (USDA 2022). Nelle analisi dei dati, gli snack sono stati raggruppati in due macro-categorie: salutari e non salutari. Il punteggio di frequenza di consumo degli snack salutari è stato ottenuto calcolando la media dei punteggi degli snack inseriti nei rispettivi gruppi.

Infine, sono state richieste alcune informazioni socio-anagrafiche e personali (età, genere, corso di laurea frequentato, area geografica di residenza, altezza, peso e regime alimentare seguito).

3.3. Analisi dei dati

Le analisi sono state condotte mediante il pacchetto statistico SPSS 28. Oltre alle statistiche descrittive e alla stima dell'attendibilità delle misure (*alpha* di Cronbach), hanno previsto l'analisi delle differenze di genere (mediante analisi della varianza multivariata o MANOVA) e analisi di regressione gerarchica per valutare gli effetti

degli stili alimentari e dello stress accademico sul consumo di snack salutari e non salutari. Nelle regressioni è stato controllato l'effetto del genere e dell'indice di massa corporea.

4. RISULTATI

4.1. Statistiche descrittive e differenze di genere

L'attendibilità delle misure impiegate per rilevare gli stili alimentari è soddisfacente (Tabella 1). I partecipanti non sembrano presentare situazioni problematiche in merito alla gestione emotiva o restrittiva del cibo, mentre il loro stile alimentare può risentire delle sollecitazioni provenienti da situazioni esterne. I punteggi di uomini e donne differiscono in modo significativo: le donne mostrano punteggi più elevati degli uomini sui tre stili. L'analisi della varianza (MANOVA) ha mostrato che l'effetto principale multivariato del genere è significativo ($F_{3,1098} = 48.61, p < .0001, \eta^2_{par} = .12$), così come tutti gli effetti univariati.

Tabella 1. Attendibilità, statistiche descrittive e differenze di genere

Variabili	Alpha di Cronbach	Intero campione (<i>n</i> = 1111) <i>M (DS)</i>	Uomini (<i>n</i> = 674) <i>M (DS)</i>	Donne (<i>n</i> = 428) <i>M (DS)</i>	<i>p</i> <
<i>Stili alimentari</i>					
Stile emotivo	.91	2.51 (0.99)	2.27 (0.91)	2.87 (1.00)	.001
Stile restrittivo	.82	2.73 (0.89)	2.55 (0.85)	3.01 (0.89)	.001
Stile esterno	.69	3.44 (0.62)	3.38 (0.61)	3.52 (0.63)	.001
<i>Stress accademico</i>					
Sforzo	.65	3.39 (0.87)	3.26 (0.86)	3.59 (0.84)	.001
Ricompensa	.68	3.70 (0.58)	3.69 (0.58)	3.73 (0.59)	n.s.
Impegno eccessivo	.81	2.76 (0.88)	2.57 (0.82)	3.06 (0.89)	.001
Rapporto sforzo/ricompensa	-	0.95 (0.35)	0.92 (0.35)	1.00 (0.34)	.001
<i>Consumo di snack</i>					
Snack salutari	-	2.69 (0.88)	2.60 (0.87)	2.84 (0.86)	.001
Snack non salutari	-	2.38 (0.63)	2.41 (0.64)	2.33 (0.61)	.05

Nota. Tutte le scale di risposta erano a 5 punti (1-5).

Anche l'attendibilità delle tre dimensioni della scala di stress accademico è adeguata e in linea con quanto riportato da Wege et al. (2017). Dai punteggi medi delle singole dimensioni emerge che gli studenti intervistati percepiscono che il carico di studio a cui sono sottoposti richiede un certo livello di sforzo, che è tuttavia ricompensato dall'apprezzamento e dal rispetto dei docenti e degli altri studenti. Infatti, il valore medio del rapporto impegno-ricompensa è di poco inferiore a 1.00 (*range*: 0.20; 2.81) e il 63.7% del campione riporta un valore pari o inferiore a 1.00. Sembra quindi che per la maggior parte degli studenti intervistati lo sforzo richiesto dallo studio sia sostanzialmente equilibrato rispetto alle ricompense ottenute in ambito accademico. Il punteggio della dimensione "impegno eccessivo" (*over-commitment*) indica che gli studenti sperimentano poco questa tipologia di *coping* negativo. L'analisi della varianza multivariata ha mostrato un effetto principale del genere ($F_{3,1098} = 32.41, p < .0001, n^2_{par} = .08$). Dall'analisi degli effetti univariati emerge che le donne hanno punteggi più elevati sulle dimensioni sforzo e impegno eccessivo. Anche il punteggio di stress, come indicato dal rapporto sforzo/ricompensa, è diverso fra uomini e donne ($t_{1100} = 3.70, p < .001$): benché di livello non preoccupante, sono le donne a dichiarare un livello di stress accademico più alto (Tabella 1).

Infine, nel complesso gli studenti dichiarano un consumo di snack non elevato. Le donne sembrano consumare snack salutari più frequentemente degli uomini; viceversa, nel caso degli snack non salutari ($F_{2,1099} = 13.81, p < .0001, n^2_{par} = .03$).

4.2. Correlazioni e analisi di regressione

Dall'esame delle correlazioni (Tabella 2) si evince che le dimensioni di sforzo e impegno eccessivo dello stress accademico sono positivamente associate con tutte e tre gli stili alimentari: al crescere dei punteggi di queste, cresce anche la tendenza a mangiare in risposta a emozioni negative e a stimoli esterni; aumenta però anche la tendenza a seguire regole restrittive nel rapporto con il cibo. Lo stesso quadro si riscontra considerando la misura di rapporto tra sforzo e ricompensa. Per quanto concerne il consumo di snack salutari, esso è positivamente associato soprattutto allo stile restrittivo; quello di snack non salutari allo stile esterno e, negativamente, allo stile restrittivo. Lo stress è debolmente associato al consumo di snack non salutari.

Tabella 2. Correlazioni bivariate ($n = 1111$)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Stili alimentari</i>									
1. Emotivo	-								
2. Restrittivo	.30**	-							
3. Esterno	.30**	.00	-						
<i>Stress accademico</i>									
4. Sforzo	.19**	.13**	.15**	-					
5. Ricompensa	-.14**	-.03	-.01	-.22**	-				
6. Impegno eccessivo	.21**	.20**	.09**	.60**	-.18**	-			
7. Rapporto sforzo/ricompensa	.21**	.11**	.11**	.81**	-.70**	.50**	-		
<i>Consumo di snack</i>									
8. Salutari	.09**	.21**	.02	.08*	.02	.12**	.04	-	
9. Non salutari	.12**	-.22**	.22**	.05	-.08**	.03	.06*	.19*	-

Nota. ** $p < .001$.

Sono state condotte due analisi di regressione multipla gerarchica, nelle quali il consumo di snack salutari e non salutari sono stati considerati come variabili dipendenti. Come riassunto in Tabella 3, sono stati impostati tre *step*: al primo è stato inserito il genere (variabile *dummy*: 0 = uomo, 1 = donna) e l'indice di massa corporea come variabili di controllo; successivamente sono state inserite le tre dimensioni del DEBQ; infine, al terzo e ultimo *step* è stata inserita la misura di stress, cioè il rapporto tra sforzo e ricompensa, per testare se lo stress accademico potesse contribuire alla spiegazione della varianza dei punteggi dei tipi di consumo, in aggiunta agli stili alimentari.

Tabella 3. Analisi di regressione ($n = 1098$)

	Snack salutari		Snack non salutari	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2
<i>Step 1</i>				
Genere	.13**		-.08*	
IMC	.03		-.09**	
R ²	.02***		.01**	
<i>Step 2</i>				
Genere	.07*		-.08**	
IMC	-.03		-.07**	
Stile emotivo	.01		.17***	
Stile restrittivo	.20**		-.23***	
Stile esterno	.01		.18***	
R ²	.05***	.03***	.12***	.11***
<i>Step 3</i>				
Genere	.07*		-.09**	
IMC	-.03		-.07*	
Stile emotivo	.00		.16***	
Stile restrittivo	.20***		-.23***	
Stile esterno	.01		.18***	
Stress (sforzo/ricompensa)	.01		.06*	
R ²	.05**	.00	.12***	.01*

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Prendendo in considerazione i risultati dell'ultimo step, il consumo di snack salutari è associato al genere – è più frequente nelle donne – e allo stile alimentare restrittivo. Le variabili considerate nell'analisi spiegano solo il 5% della varianza di tale consumo. Le stesse variabili spiegano invece il 12% della varianza del consumo di snack non salutari, che è meno frequente nelle donne e tra le persone con IMC alto. Tutti e tre gli stili alimentari sono in relazione al consumo di questo tipo di snack, che risulta più probabile quando i punteggi degli stili emotivo ed esterno sono alti, e meno probabile tra chi adotta uno stile restrittivo. L'inserimento della misura di stress accademico nel modello incrementa solo dell'1% la quota di varianza spiegata e tale variabile è positivamente associata al consumo di snack non salutari (intervallo di fiducia al 95%, ottenuto applicando la procedura *bootstrap* con 1000 ricampionamenti: .007; .204). Quindi, il consumo di snack non salutari è spiegato soprattutto dallo stile alimentare, tuttavia il vissuto di stress ha su di esso un impatto significativo. Da ultimo, per approfondire la relazione tra stress accademico e consumo di snack abbiamo analizzato le differenze tra due sottogruppi di studenti: con basso livello di stress (quelli che ricadono nel I quartile della distribuzione dei punteggi ottenuti calcolando il rapporto tra sforzo e ricompensa) e con alto livello di stress (che ricadono nel IV quartile) in base ai dati da noi raccolti (Tabella 4).

Tabella 4. Differenze nel consumo di snack tra studenti con basso e alto livello di stress

Tipo di snack	Stress basso (I quartile punteggio < .75, n = 281)	Stress alto (IV quartile punteggio > 1.11, n = 273)
	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>
Snack salutari	2.60 (0.90)	2.73 (0.85)
Snack non salutari	2.32 (0.60)	2.43 (0.65)

L'analisi multivariata della varianza (MANOVA) ha mostrato che l'effetto principale del fattore stress è significativo ($F_{2,551} = 3.28, p < .04, n^2_{par} = .01$). L'analisi degli effetti univariati ha tuttavia chiarito che la differenza tra i due gruppi è significativa solo per il consumo di snack non salutari ($F_{1,552} = 4.82, p < .03, n^2_{par} = .01$): sarebbero i partecipanti con punteggi di stress comparativamente più elevati quelli che tendono a consumarli con maggiore frequenza.

CONCLUSIONI

Obiettivo della ricerca era approfondire la relazione tra stili alimentari, definiti secondo la tripartizione in emotivo, restrittivo ed esterno, stress accademico, considerato in base al modello sforzo-ricompensa, e consumo di snack salutari e non salutari tra gli studenti universitari. L'ipotesi principale era che lo stress accademico, intrinseco all'esperienza di studio in una situazione tendenzialmente competitiva con se stessi e con gli altri, qual è quella universitaria, potesse correlare con la messa in atto di stili alimentari disfunzionali, il consumo di snack non salutari e quindi scoraggiare quello di snack salutari.

La raccolta dei dati è avvenuta tramite la somministrazione di un questionario online, diffuso sia durante le lezioni di alcuni insegnamenti presso l'Ateneo di Padova e l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, sia per mezzo di contatti personali e veicolati dai *social network*.

Il campione di convenienza reclutato era composto da 1111 persone, di età mediamente pari a 23 anni, in prevalenza maschi, residenti nel Nord-Est italiano, in maggioranza iscritti a corsi di laurea psicologici e con un'ulteriore sufficiente rappresentanza di molti corsi di laurea umanistici e tecnico-scientifici. A livello antropometrico, l'indice medio di massa corporea denotava una generale situazione di normopeso; il regime alimentare largamente più seguito era quello onnivoro.

Attestate le buone caratteristiche psicometriche degli strumenti impiegati e l'attendibilità delle misure raccolte, l'analisi descrittiva dei dati ha rivelato che i partecipanti non hanno dichiarato importanti problematiche in merito alla gestione emotiva o restrittiva dell'assunzione di cibo, ma possono risentire di sollecitazioni da parte di persone e di stimoli esterni. I punteggi di uomini e donne nei tre stili differiscono in modo significativo, e sono sempre più elevati nel gruppo femminile. I valori medi delle dimensioni inerenti allo stress accademico hanno descritto una situazione complessivamente equilibrata, nella quale il *coping* negativo è poco presente: lo studio richiede sì un certo livello di sforzo, il quale è tuttavia ricompensato dall'apprezzamento e dal rispetto dei docenti e degli altri studenti. Anche in questo caso le autovalutazioni medie di uomini e donne si discostano: sono le seconde a mostrare i valori più alti sia nelle dimensioni sforzo e impegno eccessivo sia nel rapporto sforzo/ricompensa, che si attesta comunque su livelli non preoccupanti. In generale, gli studenti hanno dichiarato un consumo di snack non elevato; le donne prediligono snack salutari rispetto agli uomini e i secondi quelli non salutari.

Le correlazioni tra i punteggi compositi di sforzo e impegno eccessivo dello stress accademico sono positive con tutti e tre gli stili alimentari. Lo stesso quadro si riscontra considerando la misura sintetica del rapporto sforzo-ricompensa. Se il consumo di snack salutari è positivamente associato soprattutto allo stile restrittivo, quello di snack non salutari lo è con l'esterno e, negativamente, col restrittivo. Nel complesso, lo stress è debolmente associato al consumo di snack non salutari: è quindi una componente del problema ma non la principale.

Le analisi di regressione, condotte per prevedere il consumo di snack salutari e non, hanno messo in luce che il consumo dei primi è associato al genere – e, in particolare, è più diffuso tra le donne –, e allo stile alimentare restrittivo. Quello di snack non salutari è meno frequente nelle donne e tra le persone con alto indice di massa corporea. Inoltre, è più probabile quando i punteggi degli stili emotivo ed esterno sono alti, ed è meno probabile in corrispondenza a punteggi elevati di stile restrittivo. Infine, sebbene tenda a crescere all'aumentare dello stress accademico percepito, appare tipico negli studenti con alti livelli di stress.

La ricerca non è esente da alcuni limiti. Anche se di buona dimensione, il gruppo di studenti universitari intervistati costituisce un campione di convenienza e non è rappresentativo della popolazione di riferimento. L'aver sintetizzato numerosi prodotti alimentari in due categorie *target* – snack salutari e non salutari – potrebbe avere parzialmente occultato esiti più evidenti che si sarebbero potuti raggiungere focalizzandosi su alimenti specifici (ad esempio, la frutta da un lato e gli snack o le barrette a base di cioccolato dall'altro). Anche se in coerenza con gli obiettivi e inoltre al fine di non appesantire il questionario utilizzato, è verosimile che non si siano prese in considerazione variabili di una certa rilevanza in questo contesto, come le misure di personalità e gli stereotipi di genere legati all'alimentazione. Inoltre, è possibile che il ricorso a snack risenta di tradizioni e abitudini maturate in famiglia, come la preferenza per i cibi cucinati in casa rispetto a quelli confezionati, il che potrebbe avere basi sia valoriali e culturali, sia regionali. Infine, relativamente allo stile esterno, potrebbe valere la pena distinguere tra situazioni conviviali in cui siano presenti estranei, oppure persone con le quali la familiarità e l'abitudine alla convivialità siano molto consolidate. Studi futuri potranno quindi arricchire e completare il quadro in diverse direzioni. Infine, nonostante la garanzia di confidenzialità, le misure *self-report* non sono immuni dal *bias* della desiderabilità sociale, così come la raccolta dei dati effettuata per mezzo di un unico questionario non lo è dal *common method bias*.

Ciò considerato, a nostro giudizio i risultati forniscono comunque materiale utile per approfondire la questione del legame tra stili alimentari, stress accademico e consumo di cibi molto soddisfacenti per il palato ma non salutari. Inoltre, consentono di immaginare fin da subito progetti educativi, di ricerca-intervento e informativi: bisogna infatti tener presente che gli studenti universitari di oggi saranno gli adulti e i genitori di domani.

Ad esempio, a questo proposito potrebbero essere avviate iniziative di confronto e discussione all'interno degli Atenei sul tema della percezione dello stress accademico e delle sue conseguenze. Inoltre, la diffusione anche solo della mera conoscenza circa l'esistenza di diversi stili alimentari, tutti adottabili dal singolo in situazioni e in periodi diversi della vita, potrebbe contribuire a un aumento della consapevolezza e a sviluppare maggiori livelli di attenzione e auto-monitoraggio.

Infine, così come nelle stazioni ferroviarie e in altri luoghi a frequenza intensiva e/o di passaggio, in tutti i contesti universitari di nostra conoscenza non mancano

distributori automatici di snack e bevande fredde e calde, che commercializzano praticamente quasi solo prodotti etichettabili come non salutari e ad alto contenuto calorico. Come già detto, il consumo frequente e protratto di tali cibi potrebbe determinare l'instaurarsi di abitudini e conseguenze deleterie nel lungo periodo. Si tratta di beni di rapido consumo e saporiti, tagliati su misura per l'acquisto d'impulso e per soddisfare l'esigenza di rifocillarsi in tempi ridotti, e non è da escludersi che la loro collocazione in ambito universitario sia conseguente anche alla loro potenziale capacità di gratificazione in risposta a situazioni percepite come stressanti, così come alla necessità che talvolta si ha di consumare i pasti o concedersi una pausa tra una lezione e l'altra in un tempo molto ridotto. Potrebbe quindi essere utile che le università, di concerto con le associazioni studentesche, avviino tavoli di confronto coi concessionari di tali distributori affinché questi mettano in vendita una percentuale molto maggiore di prodotti salutari, come yogurt, frutta e verdure fresche, succhi di frutta senza zuccheri aggiunti o centrifughe, monitorandone con attenzione il ricambio, in modo da controllare le possibili derive in termini di spreco alimentare (Benincà et al. 2022).

Bibliografia

- Adriaanse, M.A., de Ridder, D.T.D., Evers, C. (2011). Emotional eating: Eating when emotional or emotional about eating? *Psychology & Health*, 26, 23-29. <https://doi.org/10.1080/08870440903207627>
- Adriaanse, M.A., Evers, C., Verhoeven, A.A.C., de Ridder, D.T.D. (2016). Investigating sex differences in psychological predictors of snack intake among a large representative sample. *Public Health Nutrition*, 19, 625–632. <https://doi.org/10.1017/S136898001500097X>
- Baghdadi, M., Prapkree, L., Uddin, R., Ajaj Jaafar, J.A., Sifre, N., Corea, G., Faith, J., Hernandez, J., Palacios, C. (2022). Snack intake among college students with overweight/obesity and its association with gender, income, stress, and availability of snacks during the COVID-19 pandemic. *American Journal of Non-Communicable Diseases*, 1, 1. doi: 10.25148/ajncd.1.1.010175
- Bailly, N., Maitre, I., Amanda, M., Hervé, C., Alaphilippe, D. (2012). The Dutch Eating Behaviour Questionnaire (DEBQ). Assessment of eating behaviour in an aging French population. *Appetite*, 59, 853-858. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.08.029>
- Benincà, A., Canova, L., Manganelli, A. M., Benatti, F., Bobbio, A. (2022). Lo spreco di cibo. Analisi delle credenze di un gruppo di studenti universitari in base alla teoria del comportamento pianificato. *IUSVEducation*, 20, 66-85. <https://www.iusve-education.it/lo-spreco-di-cibo-analisi-delle-credenze-di-un-gruppo-di-studenti-universitari-in-base-alla-teoria-del-comportamento-pianificato/>
- Canova, L., Bobbio, A., Benincà, A., Manganelli, A.M. (under review). Validation of a DEBQ short version for Italian university students.
- Caso, D., Miriam, C., Rosa, F., Mark, C. (2020). Unhealthy eating and academic stress: The moderating effect of eating style and BMI. *Health Psychology Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2055102920975274>
- Cavazza, N., Guidetti M. (2020). *Scelte alimentari. Foodies, vegani, neofobici e altre storie*. il Mulino.
- Choi, J. (2020). Impact of stress levels on eating behaviors among college students. *Nutrients*, 12, 1241. <https://doi.org/10.3390/nu12051241>
- Conner, M., Armitage, C.J. (2002). *The Social Psychology of Food*. Open University Press.
- Conner, M., Fitter, M., Fletcher, W. (1999) Stress and snacking: A diary study of daily hassles and between-meal snacking. *Psychology & Health*, 14, 51-63. <https://doi.org/10.1080/08870449908407313>
- Elshurbjy, A.J., Ellulu, M.S. (2017). Association between stress and dietary behaviors among university students: Minireview. *Medical and Clinical Archives*, 1, 1-3. doi: 10.15761/MCA.1000108
- Errisuriz, V.L., Pasch, K.E., Perry, C.L. (2016). Perceived stress and dietary choices: The moderating role of stress management. *Eating Behaviors*, 22, 211-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2016.06.008>

- Habhab, S., Sheldon, J.P., Loeb, R.C. (2009). The relationship between stress, dietary restraint, and food preferences in women. *Appetite*, 52, 437-444. doi:10.1016/j.appet.2008.12.006
- Herman, C.P., Polivy, J. (1975). Anxiety, restraint, and eating behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 666-672. https://doi.org/10.1037/0021-843X.84.6.666
- Hill, D., Conner, M., Bristow, M., O'Connor, D.B. (2023). Daily stress and eating behaviors in adolescents and young adults: Investigating the role of cortisol reactivity and eating styles. *Psychoneuroendocrinology*, 153, 106105. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2023.106105
- Hill, D., Conner, M., Clancy, F., Moss, R., Wilding, S., Bristow, M., O'Connor, D.B. (2022). Stress and eating behaviours in healthy adults: a systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 16, 280-304. https://doi.org/10.1080/17437199.2021.1923406
- Kaplan, H.I., Kaplan, H.S. (1957). The psychosomatic concept of obesity. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 125, 181-201. https://doi.org/10.1097/00005053-195704000-00004
- Kim, J.G., Lee, J., Song, K. (2021). Relationship between sweet food intake and stress among college students in Seoul and Gyeonggi areas. *Journal of Nutrition and Health*, 54, 373-382. https://doi.org/10.4163/jnh.2021.54.4.373
- Kontinen, H., Männistö, S., Sarlio-Lähteenkorva, S., Silventoinen, K., Haukkala, A. (2010). Emotional eating, depressive symptoms and self-reported food consumption. A population-based study. *Appetite*, 54, 473-479. https://doi.org/10.1016/j.appet.2010.01.014
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer.
- Leineweber, C., Wege, N., Westerlund, H., Theorell, T., Wahrendorf, M., Siegrist, J. (2010). How valid is a short measure of effort-reward imbalance at work? A replication study from Sweden. *Occupational and Environmental Medicine*, 67, 526-531. https://doi.org/10.1136/oem.2009.050930
- Mikolajczyk, R.T., El Ansari, W., Maxwell, A.E. (2009). Food consumption frequency and perceived stress and depressive symptoms among students in three European countries. *Nutrition Journal*, 8, 31. https://doi.org/10.1186/1475-2891-8-31
- Monserrat-Hernández, M., Checa-Olmos, J. C., Arjona-Garrido, Á., López-Liria, R., Rocamora-Pérez, P. (2023). Academic stress in university students: The role of physical exercise and nutrition. *Healthcare*, 11, 2401. https://doi.org/10.3390/healthcare11172401
- Nguyen-Rodriguez S.T., Chou C., Unger J.B., Spruijt-Metz, D. (2008). BMI as a moderator of perceived stress and emotional eating in adolescents. *Eating Behaviors*, 9, 238-246. https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2007.09.001
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., Gray, M. (2018). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19, 61-75. https://doi.org/10.1177/1469787417731194
- Portoghese, I., Galletta, M., Porru, F., Burdorf, A., Sardo, S., D'Aloja, E., Finco, G.,

- Campagna, M. (2019). Stress among university students: factorial structure and measurement invariance of the Italian version of the Effort-Reward Imbalance student questionnaire. *BMC Psychology*, 7, 68. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0343-7>
- Rackemann, L.J., Hamilton, K., Keech, J.J. (2023). Evaluation of an implementation intentions intervention for managing university student stress. *Stress and health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. <https://doi.org/10.1002/smi.3318>
- Rodin, J. (1981). Current status of the internal-external hypothesis for obesity: What went wrong? *American Psychologist*, 36, 361-372. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.4.361>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Siegrist, J., Dragano, N., Nyberg, S. T., Lunau, T., Alfredsson, L., Erbel, R., Fahlén, G., Goldberg, M., Jöckel, K. H., Knutsson, A., Leineweber, C., Magnusson Hanson, L. L., Nordin, M., Rugulies, R., Schupp, J., Singh-Manoux, A., Theorell, T., Wagner, G. G., Westerlund, H., Zins, M., Heikkilä, K., Fransson, E.I., Kivimäki, M. (2014). Validating abbreviated measures of effort-reward imbalance at work in European cohort studies: the IPD-Work consortium. *International archives of occupational and environmental health*, 87, 249–256. <https://doi.org/10.1007/s00420-013-0855-z>
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work. *European comparisons. Social Science & Medicine*, 58, 1483-1499. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4)
- Siegrist, J., Wahrendorf, M., Goldberg, M., Zins, M., Hoven, H. (2019). Is effort-reward imbalance at work associated with different domains of health functioning? Baseline results from the French CONSTANCES study. *International archives of occupational and environmental health*, 92, 467–480. <https://doi.org/10.1007/s00420-018-1374-8>
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F., Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: effort-reward imbalance. *International archives of occupational and environmental health*, 82, 1005-1013. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0384-3>
- Torres, S. J., Nowson, C. A. (2007). Relationship between stress, eating behavior, and obesity. *Nutrition*, 23, 887–894. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2007.08.008>
- Unusan, N. (2006). Linkage between stress and fruit and vegetable intake among university students: An empirical analysis on Turkish students. *Nutrition Research*, 26, 85-390. <https://doi.org/10.1016/j.nutres.2006.06.002>
- USDA Food and Nutrition Service (2022). *A guide to smart snacks in schools*. Retrieved from: <https://www.fns.usda.gov/tn/guide-smart-snacks-school>
- van Strien, T., Frijters, J.E.R., Bergers, G.P.A., Defares, P.B. (1986). The Dutch Eating Behaviour Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional and external eating behaviour. *International Journal of Eating Disorders*, 5, 747-755.

<https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.10.014>

Wallis, D.J., Hetherington, M.M. (2004). Stress and eating: the effects of ego-threat and cognitive demand on food intake in restrained and emotional eaters. *Appetite*, 43, 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2004.02.001>

Wallis, D.J., Hetherington, M.M. (2009). Emotions and eating. Self-reported and experimentally induced changes in food intake under stress. *Appetite*, 52, 355-362. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2008.11.007>.

Wardle, J., Steptoe, A., Oliver, G., Lipsey, Z. (2000). Stress, dietary restraint and food intake. *Journal of Psychosomatic Research*, 48, 195-202. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(00\)00076-3](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00076-3)

Wege N., Li J., Muth T., Angerer P., Siegrist J. (2017). Student ERI: Psychometric properties of a new brief measure of effort-reward imbalance among university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 94, 64-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2017.01.008>

World Health Organization (2000). *Obesity: Preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation*. WHO Technical Report Series no. 894. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42330>

Zellner, D. A., Loaiza, S., Gonzalez, Z., Pita, J., Morales, J., Pecora, D., Wolf, A. (2006). Food selection changes under stress. *Physiology and behavior*, 87, 789–793. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2006.01.014>

Zhang, Q., Hugh-Jones, S., O'Connor, D.B (2023). Do British and Chinese adolescents snack for different reasons? A cross-country study using the theory of planned behaviour and eating styles. *Appetite*, 187. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2023.106591>

DALLA FRAGILITÀ DEL BENE ALL'ASSIOLOGIA PRATICA

Luca Cremasco

IUSVE, cremasco.luca@gmail.com

In questo articolo si vuole riflettere sulla possibilità di considerare un punto di vista alternativo nella divisione assiologica tra bene e male e sul rapporto tra l'uomo e il bene. Prendendo le mosse dalla constatazione del male come qualcosa di presente e manifesto nel mondo, la riflessione verte sulla collocazione del bene su un piano sostanziale differente da quello del male. In altre parole, se il male è presente nel mondo, il bene è la risposta attiva e pratica dell'essere umano nei suoi confronti. In questo senso, il rapporto tra il bene e l'essere umano è nell'ordine del desiderio: l'uomo ha in sé il bene, ma essendo antropologicamente eccentrico rispetto alla sua essenza, deve sempre muoversi verso sé stesso nel desiderio di sé, ovvero verso il bene. Infine, viene analizzato il significato della fragilità del bene: essendo attivo e sempre al di là dell'uomo, esso è flebile, provvisorio e fragile, cosicché l'azione dell'uomo è quella di ravvivare una fiamma sempre debole.

Parole chiave: bene; male; prassi; desiderio; fragilità.

FROM THE FRAGILITY OF GOOD TO PRACTICAL AXIOLOGY

Luca Cremasco

IUSVE, cremasco.luca@gmail.com

This article aims to reflect on the possibility of considering an alternative point of view in the axiological division between good and evil and on the relationship between man and good. Taking the starting point from the constation of evil as something present and manifest in the world, the reflection is about placing good on a substantially different plane from evil. In other words, if evil is present in the world, good is the human being's active and practical response to it. In this sense, the relationship that is established between good and human being is in the order of desire, meaning that man has good in himself, but, since it is anthropologically eccentric to his essence, he must always move toward himself in self-desire, that is, toward good. The meaning of the fragility of good is ultimately analyzed: since it is active and always beyond man, it is feeble, provisional and fragile, so that man's action is the action of reviving an always weak flame.

Key words: evil; good; practice; desire; fragility.

INTRODUZIONE

Il nucleo centrale di questa riflessione verte sulla presa di coscienza che la qualità attribuibile al bene è la fragilità. Essa consiste nel considerare il bene non con le medesime caratteristiche del male (la radicalità in Kant e la banalità in Arendt), ma di evidenziarne quella differenza sostanziale che è la provvisorietà, la non definitività. Perché il bene, nel tempo contemporaneo, è sempre più nascosto. Una delle situazioni più dure alla quale far fronte quando si lavora con le persone è il dolore che si prova nel vedere la sofferenza nell'altro. A volte si affrontano storie che toccano così nel profondo da lacerare l'anima. Non si parla qui di proiezioni o altre dinamiche psicologiche, ma ci si riferisce a quando le questioni chiamano in campo la persona "in quanto essere umano".

A quel punto non puoi fare altro che constatare quanto a volte sia in-sensata la sofferenza. Il senso servirebbe almeno a dare una spiegazione, un perché a cui imputare la colpa, contro cui puntare il dito e contro cui sfogare la propria rabbia. Ma questo non c'è. Quindi si resta soli davanti a questo gigante che è il dolore umano. Certo si può comunque trovare un colpevole, contingente e storico, quella specie di "nessuno" di Polifemo che ci trasforma in un Don Chisciotte contro i mulini a vento.

Ma se si evita la soluzione semplice, non si può percorrere questa strada. Allora si cerca di incanalare tutto nell'aiuto, nella pratica. Ma in questo modo ci si accorge di quanto poco si possa effettivamente fare. È una goccia nel mare. A volte basta per dare la forza di andare avanti, altre volte no. Si vorrebbe quindi prendere tutto sulle spalle, dire alle persone che non si preoccupino, che d'ora in poi si è con loro e che le si sorreggerà ad ogni colpo che riceveranno. Ma le persone sono libere, e se Dio ha dato la libertà ancora prima di amarci, noi non possiamo metterci al posto di qualcun altro nella sua vita. Ognuno deve cavarsela autonomamente, alla fine. E rimane questa sofferenza tra le mani, senza senso e senza futuro.

A volte la solitudine è conseguenza proprio della domanda sul "perché" del dolore, che schiaccia in un angolo senza possibilità di parola. Si rischia che il cuore si paralizzi in questi attimi, come uno shock dell'anima. Talvolta questi momenti durano poco, e l'anima reagisce introducendo tutta la serie di risposte *ad hoc* che permettono di non lasciarsi prendere dalla disperazione. Ma permettere allo spirito di assaporare quei giorni di sconforto è fondamentale anche se doloroso, poiché, come diceva Cioran, «lo spirito non innalza, ma lacera» (Cioran 2003: 92). Essi sono i giorni in cui emerge la verità più dolorosa prima che si possa racchiuderla in un ipotetico senso personale o collettivo. La vita si presenta nuda, senza addolcimenti, e in essa si vede il male in tutta la sua radicalità, e il bene in tutta la sua fragilità.

Non esiste un bene che sia abbastanza forte da far fronte a tutto questo. È così fragile e delicato, che deve essere continuamente attizzato, nutrito e maneggiato perché ne venga fuori, comunque, un piccolo risultato. Il male fa scalpore, è palese, si manifesta in tutta la sua potenza e in tutta la sua semplicità. Quale processo, dunque, gli contrappone il bene? Si vorrebbe partire proprio dal male per tracciare le linee essenziali dello svolgimento.

1. L'UOMO IN RAPPORTO AL BENE

Il rapporto tra l'uomo e il bene, nei suoi tratti fondamentali, inizia dalla constatazione del male.

Da questa esperienza sensibile o intellettuale¹, l'essere umano è chiamato a prendere posizione di fronte ad un bivio esistenziale: o ignorare l'evidenza del male (scelta esplicita nell'accettazione di esso o implicita nella banalità), o affermare il "No" personale alle cose come stanno: «Che cos'è un uomo in rivolta? un uomo che dice no. Ma se rifiuta, non rinuncia tuttavia: è anche un uomo che dice di sì, fin dal suo primo muoversi. [...] Insomma, questo no afferma una frontiera» (Camus 2014: 17). Affermando la rivolta rispetto ai fatti come stanno, è proprio la condizione del male a chiamare alla responsabilità: se i fatti non sono come li si vorrebbe, non ci si può astrarre dal cambiarli. Ci chiama alla responsabilità di agire. Un agire orientato esattamente dalle coordinate opposte rispetto alla manifestazione del male, poiché se in qualche modo i due assi si intersecassero in qualche punto (rispondere, in un certo senso, al male con il male) questo significa ripetere e riconfermare non il male in quanto nell'*hic et nunc*, ma il male in quanto presenza nel mondo. Questo agire contro il male è il bene. La natura di quest'ultimo è dunque attiva, in risposta alla natura sostanziale del male. Il male è presente, è insito e si manifesta come qualità essenziale dell'evento, mentre il bene non è sostanziale, ma attività, presenza in atto rispetto al male. È questo che circoscrive il ruolo dell'uomo nella creazione, la possibilità di far emergere intenzionalmente il bene, ovvero rispondere in maniera libera al richiamo del bene. Esso chiede all'uomo: «Dove sei?» (*Gen 3,9*). Questa domanda è il richiamo che interpella l'uomo come essere libero. E non è forse la stessa domanda che pone il bene di fronte all'esperienza del male? Il migrante che annega, il bambino-soldato, la ragazza costretta al matrimonio non chiedono forse all'essere umano: «Dove sei?»². È proprio dal male che il bene richiama all'azione e a rispondere personalmente a ciò che succede.

Umanità e bontà instaurano in questo modo un rapporto dialettico ed ermeneutico: il bene è la possibilità di azione che si manifesta nel fatto, verso la quale l'uomo è chiamato alla comprensione e in seguito all'azione. D'altra parte, proprio quest'apparire della necessità di un intervento pone l'uomo nella condizione di perseguire la propria essenza di "essere-rivolto-al-bene", altrimenti rimarrebbe in quello stato di "minorità morale" (parafrasando Kant) che lo ridurrebbe, come sta avvenendo, in macchina tra le macchine: *homo homine machina*. Se si è chiamati all'azione, si è chiamati come esseri umani verso il bene che si reputa tale. In primo luogo, in questo processo l'uomo non è chiamato a conoscere cosa sia il bene, ma è chiamato a comprendere la necessità inversa al male che in quel momento si palesa³. Per cui proprio nell'evento del male è già insito il bene. Ma con un importante scarto. Come suddetto, il bene e il

¹ Con le sue importanti differenze e critiche che qui non analizzerò.

² Si veda anche il discorso di papa Francesco ad Auschwitz (2016).

³ Un conto infatti è la semplice constatazione, che è sterile. Un conto è invece la constatazione di quei fatti o di quegli atti che «siano degni di lode o biasimo» (Newman 2018: 57) e identificare il biasimo con l'azione.

male appartengono a qualità sostanziali diverse: il male si palesa, è presente e di per sé evidente. Al contrario, il bene è una risposta pratica all'evento del male. Sicché, proprio in vista della condizione umana del bene, esso è di per sé fragile, ovvero rispecchia le stesse caratteristiche di chi lo pone in essere.

2. FENOMENOLOGIA DEL RICONOSCIMENTO DEL MALE

È d'obbligo un'importante questione: come affrontare il fatto che il male non è riconosciuto da tutti alla stessa maniera? Questa domanda affonda le radici nelle più fondamentali discussioni assiologiche, che qui non mi permetto di toccare. Mi permetto invece una sola considerazione: spesso la comprensione del male parte dalla facoltà intellettuale dell'intuizione. Penso sia constatabile da tutti il fatto che si resti impressionati per un evento particolarmente intriso di valore morale negativo senza poter giustificare questo stato d'animo in modo razionale. Un anziano senz'altro alle prese col freddo d'inverno "commuove" ancor prima di proporre un ragionamento sulla definizione di male rispetto allo stato di abbandono in cui verte l'uomo. Si intuisce che qualcosa non va bene e lo si dichiara come male ancora prima di poterlo dire razionalmente. Riferendomi al discorso fenomenologico proposto da Husserl, il problema non è riconoscere ciò che si manifesta attraverso la conoscenza, ma grazie invece all'*epochè*, ovvero la messa tra parentesi della conoscenza per l'intuizione, appunto, del fenomeno puro. Se restiamo all'esempio del senz'altro: viene riconosciuto il male (in questo caso sociale) non a partire dalle conoscenze rispetto al fenomeno, o mettendosi a tavolino e ragionando sullo stato in cui si trova quell'uomo, ma intuendo il dolore della situazione. Non a caso lo stesso Husserl afferma che «Così, a coscienza desta, mi trovo sempre [...] in rapporto con un solo e medesimo mondo, per quanto mutevole nel suo contenuto. E mi è dinanzi non soltanto come un *mondo di cose*, ma, con la medesima immediatezza, anche come mondo di valori» (Husserl 2002: 63). Prima di tutto si conosce, attraverso l'intuizione, che egli soffre, e poi se ne dà una spiegazione che, attenzione, potrebbe anche portare all'opposto dell'empatia (per esempio: quell'uomo se l'è cercata. Chi è pigro durante la vita fa questa fine. E io pago le tasse per aiutare chi non ha mai lavorato in vita sua. Non merita il mio aiuto). Prima si intuisce il male, poi se ne dà una spiegazione. Spesso si sono associate alla comprensione del male le capacità dell'intelletto di riconoscere il valore morale grazie alla sensibilità dello spirito raffinata attraverso la cultura. Qui invece proporrei una strada diversa: solo se riesco a vedere la realtà, posso avere esperienza morale del male. Il discorso che Dostoevskij fa dire a Ivan Karamazov ne è per certi versi un esempio. Egli non parte dalle considerazioni intellettuali per rimproverare a Dio la sua noncuranza rispetto ai bambini che soffrono. Egli parte proprio dalla sofferenza

dell'innocente per dichiarare che il male insensato e l'esistenza di Dio per lui sono contemporaneamente inaccettabili. Infatti, come preambolo al suo discorso "ribelle", richiama molti fatti di cronaca concreti da lui sentiti per poi volerne vedere coi propri occhi il senso nel giorno della fine: «Io voglio vedere cogli occhi miei il cerbiatto giacere a fianco del leone, e il trucidato alzarsi e abbracciare colui che lo ha ucciso. Io voglio trovarmi lì, quando tutti, d'improvviso, verranno a capire perché il mondo sia stato tale quale è» (Dostoevskij 2014: 327). Parte dal palesarsi più puro ed evidente del male. In questo senso egli compie una riduzione fenomenologica rispetto al problema: esso si palesa, attraverso la messa tra parentesi di tutte le interpretazioni su di esso, come presente. Proprio da questo punto dichiara la sua ribellione a Dio, che appunto, se stiamo a questa lettura, altro non è che l'azione rispetto alla constatazione di quello che reputa non andare bene.

La fenomenologia insegna proprio a fare come Ivan Karamazov: mettere tra parentesi le precomprensioni e "vedere" i fenomeni nella loro forma pura o, sempre nel linguaggio husserliano, ridotta.

Dunque, se attraverso il rapporto col male io sono richiamato all'agire verso il bene e se io conosco il male attraverso l'esperienza diretta con esso, è opportuno chiedersi: è proprio necessario il male per far emergere il bene dall' e ad opera dell'uomo?

La risposta, seguendo questo ragionamento, probabilmente è positiva. Non per qualche argomentazione di teodicea, ma in forza del fatto che non è l'uomo, a differenza di Dio, il detentore del bene. L'uomo può solo accedervi in via diretta, attraverso l'esperienza, o per via negativa, come rifiuto del male. Ovviamente il problema in questi termini si pone nell'altro fronte: faccio esperienza del male e attraverso ciò lo conosco, ma per accedere alla conoscenza di qualcosa si deve in qualche modo avere la predisposizione alla conoscenza di essa (memoria della disputa kantiana sulle idee a priori). Riguardo al male si risolve il problema nel concetto di intuizione: il rapporto immediato tra mondo ed esperienza mi rende palese l'esistenza del male. Invece per il bene non è lo stesso, poiché il bene si rapporta con il male in modo reattivo. Dunque, se si reagisce, si fa qualcosa di cui non si ha immediata esperienza. L'obiezione è quindi: come si può agire verso il bene se non lo si conosce?

La spiegazione potrebbe provenire dall'analisi della natura dell'uomo: l'essere umano ha in sé il bene, ma questa natura è eccentrica, cosicché la sua essenza si trova al di fuori di lui. Tende al bene e a sé stesso nell'ordine del desiderio di queste⁴.

⁴ Ci si tiene a sottolineare come l'etimologia di desiderio sia spesso causa di fraintendimenti. Innanzitutto, il de-siderio non ha niente a che fare con l'etimologia che spesso si fa provenire dal *De bello gallico* di Giulio Cesare e tutta la narrazione sui *desiderantes*. Nel *De bello gallico* non è stato scritto niente di tutto questo. In secondo luogo, allo stesso modo in cui giustamente fa notare Emanuele Severino riguardo all'etimologia di destino, il *de-* in latino è utilizzato anche come rafforzativo per esprimere la perentorietà dell'azione. Come *de-stino* è dunque ciò che *sta* in senso forte, *de-siderio* è potenzialmente ciò che appartiene alle "stelle"rafforzando il senso di ciò distanza e irraggiungibilità.

3. BENE E DESIDERIO

Desidera il bene senza mai accedervi solipsisticamente. Ma proprio come il desiderante è chiamato all'azione di ricerca da parte di ciò che è desiderato, così l'uomo è chiamato al bene dall'azione stessa che si palesa nei fatti. Esso non soddisfa il desiderio, ma ne permette la fiamma. Spostando l'essenza dell'uomo al di fuori, esso è predisposto a farsi chiamare dagli eventi nella sua stessa essenza, senza però mai possederla, ma sempre desiderandola, appunto.

Dal momento che l'uomo non ha il centro in sé stesso, e che egli è fuori dal centro, ne deriva che l'uomo si trova spinto a cercare questo centro fuori di sé. [...] Il desiderio stesso, fin dall'inizio ci ha insegnato che l'uomo non riesce a vivere di retrotopie o di paradisi perduti, bensì è costantemente attratto da qualcosa che sta fuori di lui e che lo attira (Biagi 2020: 150).

Nell'ordine del desiderio del bene l'uomo è portato a uscire da sé come essere incompleto e ricercare sé stesso al di là di sé stesso, allo stesso modo con cui papa Benedetto XVI parlava dell'amore, ovvero «come cammino, come esodo permanente dall'io chiuso in sé stesso verso la sua liberazione nel dono di sé, e proprio così verso il ritrovamento di sé, anzi verso la scoperta di Dio» (Benedetto XVI 2013: 17). L'esperienza del male è ciò che l'essere umano ha a disposizione per farsi attirare dal bene attraverso l'azione, e quell'attrazione è il desiderio di sé stesso, del suo completamento. Quell'«avere a disposizione» significa l'eventualità negativa ma sensata se riconosciuta come possibilità di un progetto di bene. Ma questo, in linea con la fragilità intrinseca dell'azione umana, non può che configurarsi come un tentativo. Poiché l'essere umano deve rispondere in modo libero al male, ovvero deve scegliere la strada nel bivio, il suo operare può essere solo un tentativo umano di dirimere l'imperfezione nella corruzione della realtà a partire dalle sue possibilità (speculative, pratiche o predittive). Al che, stando alla distinzione tra etica dell'intenzione e della responsabilità di Weber, quest'ultima presuppone la prevedibilità degli effetti, cosa che non sempre è possibile. Proprio a partire da questa constatazione aggiungerei che l'effetto non può essere sempre previsto, ma che può altresì essere aggiustato, a volte di poco o di quasi nulla, ma sempre con un margine di correzione. Questo rende il bene un'azione sempre in atto, che necessita, in quanto fragile, di continue correzioni, aggiustamenti e ripensamenti. La scelta del bene è dunque sia una responsabilità che un impegno duraturo. Proprio questa responsabilità emerge in due direzioni quando prendo la decisione di agire contro il male. La prima, come già affermato, è la responsabilità che deriva dalla chiamata del bene, in quanto essere umano, a prendere posizione e agire per cambiare le cose rispetto a come stanno. La seconda è invece di ordine progettuale. Nel momento in cui si agisce per correggere lo stato di cose verso il bene, ci si fa carico del lavoro che dispiega l'agire. Facendo

ciò, si assume la responsabilità rispetto al progetto che emerge per dirimere il male attraverso il lavoro del bene.

4. TEMPO E FEDE NELL'IMPEGNO

In termini biblici è illuminante il versetto del Vangelo di Matteo «chi vuole star con me, rinneghi sé stesso, prenda la sua croce e mi segua» (Mt 16, 21). Se Cristo si identifica con il bene supremo, rinnegare sé stessi e prendere la croce significa rispettivamente: una prima responsabilità, ovvero il decentrarsi dal proprio io (rinnegare sé stessi) attraverso il desiderio del bene, per donarsi alla responsabilità di qualcosa che desidero ma non mi appartiene (prendere la croce). Seguire invece è il fattore che prescrive impegno e costanza verso per qualcosa o qualcuno. L'impegno iscrive la responsabilità nel tempo. Se stiamo all'etimologia, infatti, in-pegno significa dare qualcosa di importante a qualcuno che verrà reso in futuro. Dare la propria persona in-pegno al progetto del bene, *nihil inde sperantes* (Lc 6, 35). Questo impegno deve essere accompagnato dalla tolleranza che, in rapporto al male, è l'accettazione di esso e della fatica contro la sua contrapposizione. Come scrive Massimo Cacciari

Chi sopporta, il *tolerans*, mostra perciò in tale rapporto la propria forza e la persona o la cosa sopportate il proprio peso, la propria "onerosità", ma – e questo è il tratto essenziale- anche la propria impotenza a far soccombere il primo. Il rapporto non ha alcuna simmetria: da un lato, un peso che incombe, tutto "negativo", dall'altro una *virtus* che sostiene, che sa resistergli. Di più: da un lato, un onus che assale, che piomba addosso; dall'altro una "pazienza" consapevole, che lo affronta e che, alla fine, si dimostra superiore (Cacciari 2012: 134).

L'impegno rispetto al male implica tollerare il male e comunque portare in alto (*tollo*, da *ferre*) la virtù del bene che è emerso dall'evento e che la responsabilità mi ha impegnato a perseguire. La questione del tempo è decisiva per comprendere la differenza tra bene e male. Il male, in virtù del suo essere presente in modo compiuto, non necessita di tempo per manifestarsi. Pensiamo all'olocausto. La banalità con cui un essere umano è stato ucciso è di per sé sufficiente a descriverlo come un orrore. Il numero e la modalità con cui è stato effettuato questo genocidio hanno amplificato ciò che era sufficiente già per una sola persona. Il bene invece si dispiega nel tempo. Proprio per la sua fragilità esso abbisogna di un impegno e di un rinnovo che si attua nel tempo aperto dalla speranza. L'azione apre ed è aperta sempre dalla speranza (dal sanscrito *spha*, aprire) come campo in cui può dispiegarsi il progetto del bene. Ma questo tempo non garantisce una forza maggiore rispetto al male, proprio a causa della sua fragilità. Sembrerebbe dunque che, senza un risultato visibile e tanto meno sicuro, l'essere umano sia scoraggiato a perseguirlo. In questo caso, entra in campo la fede. Con la fede io do il mio assenso all'impegno, esteriore e interiore, del compito

di bene che emerge dall'evento del male. Per cui questa fede non è un *motu proprio* interiore, ma è il richiamo del bene che richiede e reclama la fragilità della fede ad abbandonarsi⁵ ad esso. Attraverso la fede nel bene (anche laica) la persona può acconsentire a prendere la sua croce e seguire il progetto di bene che nell'esperienza dell'evento del male si manifesta. La forza nella fede nel bene sta nel portare luce lì dove la ragione non è sufficiente. Come suddetto, si è attirati da qualcosa, il bene, che ci appartiene ma che non si conosce. Perseguendolo, lo si deve perennemente perfezionare, senza sapere effettivamente se ciò che si fa vada effettivamente sulla strada della bontà.

5. TRAGEDIE DELL'AGIRE

Del resto, quando per esempio si aiuta una persona, si “prova” a fare del bene, ma non si sa se quello che si sta facendo sia effettivamente bene. Si agisce nell'intenzione del fare del bene, ma, non si può prevedere il risultato delle azioni. La natura della relazione d'aiuto per esempio è tale per cui si tenta perennemente di perseguire il bene, ma raramente si ottiene dei risultati che mostrino in maniera incontrovertibile che ciò che faccio è esatto. Si pensi, per esempio, all'aiuto di un ragazzo con problemi di dipendenza: quanto lavoro e costanza richiede, e quanto poco effettivamente si può trarre di risultato tangibile per essere certi che quello che si sta facendo non è solo uno sforzo inutile. Razionalmente si viene scoraggiati dai continui fallimenti che portano le opere di bene, soprattutto nei campi più difficili della sofferenza umana. È inevitabile che a poco a poco una coltre di desolazione si abbassi sull'animo, tale per cui la tentazione è spesso quella di arrendersi. Non a caso, Galimberti parla, riferendosi all'omelia, della «tragedia della gratuità»:

È questa la vera tragedia della gratuità: la mancanza di riscontri. Non avremo mai la percezione di cosa passa nell'animo degli uomini, perché le vite segrete non sono le vite pubbliche. [...] Dobbiamo invece abituarci ai tempi più lunghi, perché lunghi sono i percorsi di vita, percorrendo i quali si cresce, si cade, e spesso, grazie a una parola sentita e partecipata, si risorge (Galimberti 2010: 86).

È proprio in questo caso che la fede permette di accrescere quella flebile luce che il richiamo al bene mantiene accesa nel mezzo della notte. Come scriveva Mickiewicz in *Le steppe di Akerman*, a volte è un silenzio che ci chiama: «Andiamo, non chiama nessuno!» (Mickiewicz 1975: 199). Essa permette di illuminare la strada che la ragione consiglierebbe di non seguire, e attraverso ciò portare in alto ciò che prima era il motivo dell'arrendersi. Sono illuminanti per comprendere ciò, le parole di Gino Strada:

⁵ Si ricordi, per esempio, che per i musulmani il significato di Islam [الإسلام, *Al'islaam*] prima ancora di essere sottomissione, è 'abbandono', a ricordare l'atto di abbandono al volere di Dio del profeta Muhammad durante le rivelazioni nel deserto.

Quel che facciamo, noi e tanti altri, quel che possiamo fare con le nostre forze e risorse limitate, è forse meno di una gocciolina nell’oceano, come si usa dire. Lo sappiamo bene, ci è davanti agli occhi ogni giorno l’inadeguatezza delle nostre azioni, l’enorme sproporzione rispetto ai bisogni. Spesso ci sentiamo depressi e frustrati, qualche volta abbiamo voglia di piantare tutto. Ma poi basta poco per riprendere, una stretta di mano, una madre che ritrova il sorriso, un bambino che riprende a giocare, o più semplicemente perché ci sentiamo stanchi la sera ma convinti che il giorno non sia passato inutilmente. Sentirsi in pace? forse. [...] Resto dell’idea che è meglio che ci sia, quella gocciolina, che se non ci fosse sarebbe peggio, non solo per me (Strada 2020: 50-51).

In questo senso l’essere umano che ha fede nel perseguire il bene anche quando il richiamo è flebile e silenzioso ha la possibilità di rinforzare il suo impegno, impersonarlo come ha fatto per esempio Strada, renderlo vita, perché «la luce della fede possiede, infatti, un carattere singolare, essendo capace di illuminare tutta l’esistenza dell’uomo» (Francesco 2013: 24). Ma la fede, come il bene, non è mai definitiva. Essa prescrive ciclicamente il dubbio, la discussione, il ripensamento. Anche essa è quindi sempre in atto, sempre bisognosa di correzioni, ma sempre capace di sostenere la lanterna dell’operare in quell’orizzonte in cui le luci troppo spesso non appaiono. A proposito del tono silenzioso che molte volte il richiamo del bene produce, questo non significa che il suo suono è di minor portata rispetto al male, ma che, come suddetto, si dispiega nel tempo. È un suono silenzioso ma continuo, che non si sente se comparato al male. È come la differenza tra una pioggia leggera e continua e una tempesta. La prima è morbida e nel tempo viene assorbita dal terreno, anche se sembra nulla in confronto alla portata di acqua caduta rispetto ad una tempesta magari di pochi minuti. Questo bisbiglio fragile del bene rispetto all’onda d’urto del male è il motivo per cui esso ha bisogno di fede che sappia aspettare pazientemente nel tempo il suo sommosso richiamo, come quello che Strada descrive: un sorriso di una donna per esempio, in mezzo ad una guerra è lieve e quasi inudibile, ma è quello che, con la fede, si può far diventare un faro per l’esistenza intera.

CONCLUSIONE

La conclusione a queste riflessioni non può che essere di ordine politico. Se nella polis la persona può trovare la possibilità di esprimere attraverso gli atti la propria idea (atti che spaziano dal voto elettorale alla rivoluzione), una prassi del bene non può che inserirsi in una prassi politica nel senso ampio del termine. Soprattutto in questo periodo, in cui lo stato tende sempre di più a sopprimere le minoranze in difficoltà, la prassi che viene richiesta al cittadino è quella che fa prima di tutto i conti con la propria coscienza morale. Dichiarare una rivolta, un “no” a qualcosa, come scriveva Camus, infatti, non è solo l’altra faccia dell’adeguamento politico contemporaneo

alla legge del più forte. Non è, in altre parole, combattere una certa superficialità politica che si adegua e che ripropone violenze costanti ai diritti umani con una superficialità politica di rivolta. È deleterio per la vita politica vedere come sia gli esponenti di destra estrema sia i contrapposti di sinistra siano entrambi farciti di ideali e stili di condotta ereditati dallo stesso modello politico di demagogia e populismo mediatico. Quello che diceva Camus parte esattamente da quello che più o meno duecento anni prima sosteneva Immanuel Kant nel saggio *Risposta alla domanda "Che cos'è l'illuminismo"?* Tra quelle pagine si legge una frase rispetto al potere e all'utilizzo pubblico e privato della ragione che ha *in nuce* una determinata idea rispetto rapporto tra politica e morale. Dice infatti: «Se invece [l'ecclesiastico tenuto ad insegnare la dottrina religiosa] credesse di trovarvi qualcosa che vi contraddica, egli non potrebbe esercitare la sua funzione con coscienza; dovrebbe dimettersi» (Kant 1997: 50). Quel "con coscienza" rispetto all'uso della ragione e all'adesione alla dottrina significa che se la dottrina contraddicesse la coscienza morale della persona, essa dovrebbe abbandonare la dottrina. Ma se invece che di dottrina si parlasse di cittadinanza, esperire la coscienza morale in contraddizione con la legge dell'*agorà* significa uscire (dimettersi) dall'*agorà* per poi provocare i confini. Questo è il senso della rivolta, ovvero forzare e stressare i confini dell'ordine statale grazie a quel 'no' che afferma altri confini (moralì) in contraddizione con i confini dello Stato. Aiutare i migranti, i tossicodipendenti, i carcerati, in questo periodo oltre che essere ostracizzato a volte è addirittura illegale. Ma il bene pratico che risponde al male del mondo afferma dei confini morali che lottano palesemente contro i confini "cosiddetti morali" e legislativi dello stato attuale. In sostanza, dunque, per fare il bene rispetto al male che si vede, è necessario, soprattutto ora, essere in una certa misura anche dissidenti politici.

In conclusione, tutta la riflessione sul bene e i suoi rapporti con l'essere umano poggia sul presupposto che tali considerazioni non si fermino a pure speculazioni assiologiche, ma trovino un terreno, seppur impervio, sul quale esprimersi e tradursi in pratica. Questo è l'anello di congiunzione tra la riflessione sopra esposta e la pratica: che proprio la riflessione sull'agire del bene e sulle sue qualità inneschi una reazione rispetto al mondo contemporaneo, e che questo metta in moto una traduzione pratica di quanto suddetto.

Bibliografia

- Benedetto XVI (2013). *Deus caritas est*. EDB.
- Biagi, L. (2020). *Uomo*. Messaggero.
- Camus, A. (2014). *L'uomo in rivolta*. (L. Magrini, Ed.). Bompiani.
- Cacciari, M. (2012). La maschera della tolleranza. In *La maschera della tolleranza: Ambrogio, Epistole 17 e 18, Simmaco, Terza Relazione*. BUR.
- Cioran, E. (2003). *Al culmine della disperazione*. (F. Del Fabbro, C. Fantechi, Eds.). Adelphi.
- Dostoevskij, F.M. (2014). *I fratelli Karamazov*. (A. Villa, Ed.). Einaudi.
- Francesco (2013). *Lumen fidei*. San Paolo.
- Galimberti, U. (2010). *Senza l'amore la profezia è morta. Il prete oggi*. (G. Pasquale, Ed.). Cittadella.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (V. Costa, Ed.). Einaudi.
- Kant, I. (1997). *Che cos'è l'illuminismo*. (N. Merker, Ed.). Editori Riuniti.
- Mickiewicz, A. (1975) *Le steppe di Akerman*, (E. Damiani, Ed.). EDIPEM.
- Newman, J.H. (2018). *Prova del teismo*. (M. Marchetto, Ed.) Castelvechchi.
- Strada, G. (2020). *Pappagalli verdi*. Feltrinelli.

IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



RECENSIONI

SEGNALAZIONI

RECENSIONI

Segrè, A., Riso, E. (2023).
Lo spreco alimentare in Italia e nel mondo. Quanto, cosa e perché. I rapporti dell'Osservatorio Waste Watcher International 2022-2023.
Castelvecchi, pp. 109, € 15,00.

Al centro di questo agevole libro vi è il tema dello spreco alimentare in tutte le sue declinazioni. Partendo dai sistemi produttivi fino ad entrare nelle case dei singoli consumatori, l'analisi prende in considerazione lo spettro completo della catena di produzione, distribuzione e consumo, sia in Italia che all'estero. A fare da filo conduttore un richiamo preciso e puntuale ai dati provenienti dal lavoro di enti autorevoli, qui resi facilmente consultabili grazie all'apporto di schede informative e grafici. Tra questi dati spicca il rapporto dell'Osservatorio Waste Watcher International, ente esistente dal 2013 proprio dal volere di uno degli autori, Andrea Segrè, professore ordinario presso l'Università di Bologna e fondatore di Last Minute Market, che nel suo lavoro ha colto l'importanza dello spreco domestico facendosi attivo promotore del tema in Italia e all'estero.

La complessità dell'oggetto di analisi ha richiesto l'apporto di diversi autori, ciascuno dei quali aggiunge al piano globale una propria chiave di lettura originale per fornire al lettore il quadro più ampio e completo possibile del fenomeno. Tra i nomi di rilievo troviamo, tra gli altri, Maximo Torero Cullen (*chief economist* della FAO) e Maurizio Martina (vice direttore generale della FAO). Spiccano anche gli interventi di enti quali Confcommercio, Federalimentare e Agrinsieme. Nonostante la presenza di profili diversi, il manuale mantiene un'unitarietà nel condividere l'urgenza del tema, nel

desiderio comune di delineare pratiche preventive al fine di sensibilizzare e coordinare i diversi attori coinvolti e così facendo diminuire globalmente lo spreco. Nella prospettiva della circolarità, agire in questo senso produrrebbe riverberi positivi su diversi fronti caldi dell'attualità. In primo luogo sulla crisi climatica in atto, per la quale si otterrebbe un effetto domino virtuoso, migliorando le realtà agricole in termini di produttività, sicurezza e qualità del prodotto finale. Inoltre, contrasterebbe il caro vita dovuto alle incertezze prodotte dalla guerra in Ucraina e allo scatto inflattivo, valorizzando fino in fondo il prodotto nelle sue componenti nutritive e monetarie.

Nell'approcciare l'analisi del fenomeno, la struttura del testo prevede di avvalersi due parti principali: la prima fotografa la situazione italiana e la seconda amplia l'analisi al globale includendo stati europei e non (Germania, Francia, Spagna, Regno Unito, USA, Brasile e Giappone).

Per quanto concerne la realtà italiana, a fare da sfondo vi è un lavoro in filigrana ad opera di diversi enti che agiscono localmente e all'interno delle linee generali del paese, come testimoniano i contributi delle maggiori organizzazioni di settore e di diverse aziende italiane virtuose. È proprio grazie a questo lavoro di comunicazione e di condivisione degli obiettivi che l'Italia ha saputo mettere in campo strategie efficaci di prevenzione ed educazione verso una migliore gestione delle risorse. Molto resta ancora da fare, come dimostra l'obiettivo dello Spreco Zero che l'Osservatorio Waste Watcher si è prefissato. Il successo passa attraverso l'analisi macro e microscopica e necessita di ragionare partendo dalle realtà produttive e distributive, arrivando fino al consumatore finale. È necessario da una parte coltivare un dialogo fondato sul sostegno e la condivisione delle conoscenze sul tema e dall'altro agire con campagne di sensibilizzazione per lavorare sulla riduzione degli sprechi domestici. In questo senso, durante il periodo pandemico gli italiani hanno avuto modo di acquisire abitudini piuttosto

virtuose, ma i margini di miglioramento prevedono di concentrarsi sulle realtà che si situano al di sotto della media nazionale. Questo *target* riguarda principalmente il Sud del Paese ed in particolare i piccoli comuni mentre, da un punto di vista demografico, a sprecare maggiormente sono i nuclei senza figli provenienti dal ceto popolare.

Anche la ristorazione entra a pieno titolo nel mirino, sia in sé come soggetto al consumo, sia nella sua componente simbolica, come esempio dal quale il cliente trae ispirazione. In questo caso lo spreco si concentra nella fase di vendita e consumo facendo emergere la necessità di combattere il fenomeno con la modificazione delle abitudini di costume.

In un'ottica internazionale, il tema degli sprechi alimentari risulta particolarmente significativo poiché mette in evidenza la connessione tra globale e locale. Nella raccolta dei dati emergono *trend* non sempre immediatamente comprensibili, motivo per cui il testo prevede approfondimenti a cura di esperti del singolo Paese. Un dato uniforme riguarda la diminuzione dello spreco, specialmente grazie alla maggiore sensibilità dei cittadini alle tematiche ambientali e all'inflazione che rende necessario il contenimento dei costi. Si evincono delle difformità dovute alle peculiarità di ciascun Paese. Ad esempio, gli Stati Uniti registrano uno spreco maggiore ed una diminuzione percentuale più limitata principalmente a causa del costo contenuto delle materie prime, della cultura dell'abbondanza e della difficoltà di collegare lo spreco alimentare con la crisi ambientale. Ciò richiede di agire in condivisione degli obiettivi, ma in conformità alla realtà locale.

Uno strumento importante in capo all'Unione Europea è il sistema di etichettatura degli alimenti FoPNL (Front of Pack Nutrition Labelling), il quale potrebbe inglobare il concetto di spreco metabolico (Metabolic Food Waste - MFW) che corrisponde alla quantità di cibo che determina l'eccesso di grasso corporeo e al suo impatto sull'ambiente. Nello specifico vi sono due alternative considerate (Nutri-Score e NutriInform) che sono state sottopo-

ste dallo stesso Osservatorio Waste Watcher al giudizio dei consumatori di undici Paesi. I dati hanno indicato la preferenza per il sistema NutriInform, che prevede la messa a disposizione di un maggior numero di informazioni in forma sintetica, ma dettagliata, rispetto al sistema Nutri-Score (etichetta a semaforo), che valuterebbe il prodotto con l'attribuzione di una lettera, ma senza mettere a disposizione i criteri utilizzati per arrivare al giudizio. Propendere per l'etichettatura NutriInform significa dare al consumatore strumenti per valutare personalmente le caratteristiche nutrizionali del prodotto attraverso politiche di educazione alimentare.

In conclusione, la riduzione dello spreco alimentare è una sfida allo stesso tempo economica, sociale, etica e ambientale, entrata a pieno titolo nell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile. Agire in questo senso significa operare sulla riduzione delle disuguaglianze, sulla lotta alla fame, sull'obesità, sulla sostenibilità e sulla circolarità dell'economia ed è proprio per questa complessità che si necessita vengano realizzate strategie globali di riduzione dello spreco alimentare in un'ottica di prevenzione. È necessario, quindi, un Global Recovery Food che agisca su tre assi: sostenibilità, solidarietà e salute.

Maria Cristina Bussani

Bacci, G. (2022).
Camminare Insieme. You'll never walk alone. Accompagnare, formare, gestire gruppi e itinerari come vestiti su misura.

Marcianum Press, pp. 168, € 17,00.

Il volume *Camminare Insieme. You'll never walk alone. Accompagnare, formare, gestire gruppi e itinerari come vestiti su misura* presenta l'esperienza

dell'autore Gianni Bacci, maturata in cinquant'anni di attività di accompagnamento di gruppi in ambienti parrocchiali e nel contesto della pastorale universitaria veneziana.

Dalle pagine emerge con forza la passione dell'“accompagnatore” – così Gianni Bacci definisce il ruolo dell'educatore - e l'intenzione profonda di offrire in particolare una riflessione sull'attuale contesto giovanile. L'idea di base che emerge lungo le pagine del volume intende rispondere all'invito contenuto nell'Esortazione Apostolica di papa Francesco *Christus vivit* (2019, 65-67), che invita a maturare uno sguardo positivo nei confronti dei giovani, troppo spesso imprigionati in definizioni riduttive piuttosto moralistiche.

«I giovani di ogni epoca non gradiscono essere o sentirsi in gabbia; amano invece percepirsi come scoccati da un arco». I giovani vanno accolti, sottolinea l'autore, va instaurato con loro un rapporto di fiducia, vanno accompagnati attraverso un metodo strutturato a camminare insieme lungo un sentiero che determinerà gradualmente la loro trasformazione. Va instaurato con loro un rapporto di fiducia caratterizzato dalla sospensione del giudizio e dall'antiretorica (“ai miei tempi io...”), cimentandosi nella fatica di creare itinerari e incontri dialoganti, fondati sulla capacità di proporre domande capaci di generare ulteriori domande, dirette a far maturare nei giovani la coscienza della propria libertà e della propria responsabilità personale nei confronti dell'esistenza.

Il metodo proposto dall'autore suggerisce una possibile struttura articolata nelle seguenti fasi: la provocazione iniziale intesa come innesto del tema da indagare, la scomposizione in più elementi per farla diventare a misura di tutti, la raccolta delle conoscenze già in possesso da chi abita il gruppo, la ricomposizione diretta a riunire organicamente i diversi elementi analizzati, le informazioni raccolte al fine di favorire una restituzione organica complessiva. L'ultima fase coincide con la verifica finale che richiede particolari doti di attenzione e

ascolto critico di quanto proposto all'interno dei vari incontri proposti. Gianni Bacci articola infatti il metodo proposto sempre in relazione al lavoro di gruppo, considerando quest'ultimo come un luogo ancora efficace nella maturazione della relazione con sé stessi e con gli altri.

La centralità del gruppo nell'intenzione dell'autore incontra anche tutte quelle modalità che abitano le fondamenta della pratica sinodale a cui Papa Francesco richiama spesso la Chiesa Cattolica. Ed è forse da questa intenzione che deriva l'importanza attribuita all'ascolto di ogni giovane, al dialogo come ricerca comune di un senso così come esercizio di confronto, occasione per accompagnare a stare nel conflitto trasformandolo in opportunità di crescita costruttiva.

L'accompagnatore secondo Bacci ha il compito di porsi al servizio della crescita dell'altro, e in tal senso si rivela generativo, in grado di suscitare il desiderio di compimento della persona stessa. La sua esperienza tenta di fornire quegli elementi di base in grado di aiutare nella formazione e nella gestione dei gruppi, proponendo un percorso diretto ad individuare le potenziali chiavi per sviluppare efficaci processi empatici. L'autore sottolinea l'importanza di confezionare “vestiti su misura” dei giovani di oggi, accompagnandoli a vedere e ascoltare oltre la superficie del quotidiano.

Lucia Ferraro

**Panciroli, C., Rivoltella, P.C.
(2023). *Pedagogia algoritmica.
Per una riflessione educativa
sull'Intelligenza Artificiale.*
Schol , pp. 229,   18,00.**

Gli autori di questo libro propongono tre prospettive per rispondere all'interrogativo sull'introduzione dell'intelligenza artificiale e il possibile emergere di un nuovo processo di "omizzazione". Queste prospettive sono delineate attraverso un dibattito tecnologico e internazionale sull'Intelligenza Artificiale (IA), concentrandosi sull'interconnessione tra societ , comunicazione, transizione tecno-economica e il rapporto tra l'organico e l'artificiale.

Gli obiettivi del lavoro includono il posizionamento dell'intelligenza artificiale a livello sociale e comunicativo, esaminato attraverso le lenti di post-medialit , piattafornizzazione e datificazione. L'attenzione   volta a considerare l'Intelligenza Artificiale non solo come una forza esterna, bens  come un elemento intrinseco in una realt  tecnologicamente ibridata, coinvolgendo gli individui in un rapporto con il capitale algoritmico.

Il contesto interdisciplinare della riflessione sull'Intelligenza Artificiale emerge fin dai suoi esordi, delineando un dibattito internazionale che ordina la contaminazione dei campi di studio sulla tematica. Questo richiede un negoziato lessicale, culturale, valoriale, etico e scientifico per la produzione di azioni efficaci.

Nonostante le preoccupazioni sulla natura e la governabilit  delle nuove tecnologie, in particolare robot e Intelligenza Artificiale, considerate attualmente pi  sviluppate che comprese in profondit  dall'uomo, l'IA   ritenuta parte integrante della rivoluzione tecnologica in atto. Le trasformazioni sociali, culturali, professionali ed economiche indotte richiedono una riflessione approfondita sul futuro del lavoro e sulle competenze necessarie per affron-

tare questa transizione.

Il ruolo cruciale dei sistemi educativi e formativi emerge come un elemento centrale nella costruzione di nuovi paradigmi. Questi sistemi dovrebbero promuovere un approccio umano-centrico, supportando percorsi formativi individuali e competenze in grado di adattarsi continuamente, con l'obiettivo intrinseco di formare individui in grado di esercitare una leadership prospettica-progettuale.

In un contesto in cui l'artificialit    considerata naturale per gli esseri umani, gli autori riflettono sul paradosso del rapporto uomo-tecnologia. La tecnologia   vista come uno strumento espressivo dell'uomo, con i dati stessi, raccolti dalle tecnologie, che contribuiscono a definire un *Quantified self*, un'identit  costituita da agenti informativi connessi ad agenti artificiali ed organici. Pur sottolineando il timore di una visione osservazionale alienante, gli autori ricordano che dati e strumenti sono sempre contestualizzati, evitando cos  visioni deterministe della tecnologia. D'altronde, la tecnologia non produce nulla se non grazie all'iniziativa e all'intervento direzionale dell'uomo stesso.

L'analisi storica dell'ingresso delle tecnologie nell'educazione evidenzia il ruolo crescente dell'Intelligenza Artificiale nei processi formativi, segnando l'evoluzione dell'IA nella didattica in AIED (Artificial Intelligence in Education). Quest'area di ricerca transdisciplinare intreccia pedagogia, psicologia, neuroscienze e IA, promuovendo l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nei curricula a livello globale. Attraversando diverse fasi, dall'uso di macchine didattiche alla programmazione ed alla personalizzazione, fino all'adozione di tecnologie adattive avanzate, l'AIED persegue l'obiettivo di simulare i vantaggi dell'apprendimento individuale con tutor esperti.

L'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione solleva questioni fondamentali sulla cittadinanza digitale e sull'utopia di una "repubblica digitale", sottolineando la necessit  di inclusivit , universalit , trasparenza e libert  di espressione.

Questo contesto richiede competenze critiche nel gestire l'accesso all'informazione e la libertà di espressione, affrontando rischi quali la sfiducia istituzionale e le disuguaglianze.

La risposta sta nell'aggiungere nuovi diritti digitali, con enfasi sulla trasparenza per un'educazione ai media che promuova la critica dei contenuti digitali. La didattica con Intelligenza Artificiale si confronta con la sfida della visibilità di dati e algoritmi, proponendo un paradigma educativo emancipatorio per una critica consapevole. La "fisica sociale" emerge come un approccio per affrontare la complessità dei dati, mirando a soluzioni intuitive allineate alle capacità cognitive umane.

Un framework di ricerca sull'Intelligenza Artificiale nel *decision making* educazionale suggerisce l'uso di *Machine Learning*, *Deep Learning*, *Natural Language Processing*, e *Computer Vision* per promuovere ambienti di apprendimento personalizzati, adattivi e interattivi, evidenziando l'importanza di un'educazione che abiliti alla navigazione critica e consapevole nel contesto digitale odierno.

Ma quindi, quali sono le potenzialità educative dell'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale? L'Intelligenza Artificiale favorisce la creatività, liberando risorse umane per innovazioni e soluzioni creative avanzate. Introduce valutazioni automatizzate, offrendo feedback ricorsivi e costruttivi su un ampio spettro di dati e interazioni, superando le limitazioni delle valutazioni tradizionali. Questo permette lo sviluppo di *soft skills* cruciali come l'attenzione e la gestione del tempo, essenziali nella didattica moderna.

Il *Consensus* di Pechino delinea un quadro per l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione, evidenziando il suo potenziale nell'ampliare l'accesso e le opportunità educative, oltre a migliorare la gestione scolastica e le prestazioni di docenti e studenti. Sottoli-

nea l'importanza di incorporare l'Intelligenza Artificiale nel curriculum, promuovendo una relazione consapevole tra Intelligenza Artificiale e cittadinanza, data l'influenza dell'IA sui processi comunicativi e politici.

La discussione etica diventa cruciale, non solo nelle scienze informatiche ma come fondamento per sviluppare una letteratura digitale avanzata, essenziale per costruire una cittadinanza digitale informata e per promuovere una cultura digitale inclusiva attraverso politiche pubbliche.

La progettazione di sistemi IA richiede un approccio multidisciplinare che includa la conoscenza etica, la consapevolezza dei *bias*, la valutazione dei rischi e delle implicazioni sociali ed ambientali, richiedendo una visione sistemica che consideri le intersezioni con l'economia e l'ambiente, per promuovere un benessere trasversale.

Per aiutare il lettore, sono presenti schede in cui gli autori fanno interagire più materie e un folto e preciso glossario, utili anche ai non esperti in materia per poter affrontare la "navigazione".

Questi strumenti rappresentano un recupero storico delle materie chiamate in causa e del loro intreccio con la questione tecnologica, in particolare legata all'IA. Sono percorsi che possono essere inseriti negli insegnamenti o utilizzati per la progettazione di interventi educativi. Punti di vista, per molti nuovi, che integrano una didattica standardizzata proponendo raccordi decisivi in risposta alle esigenze espresse dagli autori di educare all'IA e con l'IA.

Cecilia Pellizzari

SEGNALAZIONI

DIALOGO INTERRELIGIOSO

De Francesco, I. (2024). *Etica islamica contemporanea. Fonti, norme, comportamenti*. Carocci, pp. 248, € 25,00.

La necessità di insegnare ai credenti dell'islam "come fare che cosa", in tutti i campi della vita, attraversa la storia delle società islamiche dagli inizi, ma conosce oggi una fase critica senza precedenti. A fronte della quantità crescente di studi monografici, il libro propone uno sguardo d'insieme e si rivolge, oltre che agli specialisti, a chiunque sia interessato, per professione o altri motivi, a comprendere meglio l'islam. Come evidenzia nella Prefazione Caterina Bori, «nel panorama italiano non c'è ancora uno studio simile, in grado di restituire il ventaglio delle discussioni sui nodi etici, religiosi e giuridici che attraversano l'universo islamico contemporaneo». Partendo dalle premesse teologiche e giuridiche dell'atto umano, il volume procede trattando il galateo dei rapporti con Dio, gli angeli, il Corano e il Profeta. Segue l'etica familiare, sessuale, medica, economica e ambientale, il rapporto con i non musulmani, la trasmissione dell'islam ai giovani, «temi davvero rilevanti per chi, dopo aver studiato la tradizione vivente altrui, ritorna a sostare e interrogarsi sulla propria», come osserva Fabrizio Mandreoli nella Postfazione.

Ignazio De Francesco è monaco e islamologo, oltreché studioso di letteratura cristiana antica (siriana), con numerose pubblicazioni in entrambi gli ambiti. Ha lavorato a lungo nel campo del dialogo interreligioso, sia a livello nazionale sia locale (Emilia-Romagna).

D'Amico, D., Suriano, A. (Eds.) (2024). *Re Salomone. Con gli occhi della saggezza: storie e leggende rabbiniche*. Morcelliana, pp. 240, € 20,00.

Re, saggio e architetto, e, più tardi, mago, profeta, esorcista e compositore, Salomone è una delle figure più complesse e famose della letteratura antica. Se le sue immagini più familiari sono ispirate da ciò che racconta di lui la Bibbia ebraica, meno conosciute sono le tradizioni su Salomone elaborate dal giudaismo rabbinico e i ricchi ricami narrativi costruiti dai Maestri ebrei. Le pagine di questo libro offrono per la prima volta al lettore italiano leggende rabbiniche tradotte dall'ebraico o dall'aramaico – oltre a tre saggi introduttivi che inquadrano la figura e la recezione di Salomone. Radicate nell'antico folklore di Israele, sono allo stesso tempo innovative perché forniscono nuove interpretazioni e prospettive sia degli episodi biblici sia dei loro protagonisti.

Davide D'Amico, ricercatore in Antico Testamento, collabora con l'Università di Aquisgrana e quella di Trento.

Ambra Suriano, ricercatrice in Letteratura ebraica presso l'Università di Aquisgrana, si occupa principalmente di storia ebraica.

EDUCAZIONE E PEDAGOGIA

Sorzio, P. (2024).

Dewey e la pedagogia progressiva.

Carocci, pp. 112, € 13,00.

La pedagogia progressiva non va intesa come un modello astratto al quale conformare la pratica educativa, ma come un metodo per affrontare le condizioni che ostacolano il pieno sviluppo delle persone. A tale proposito John Dewey ha elaborato una prospettiva originale rispetto alle molteplici controversie dell'istruzione: la natura dell'apprendimento, la relazione tra la scuola e i contesti informali, il ruolo dell'istruzione nello sviluppo della democrazia e dell'eguaglianza sociale. Il libro, in una nuova edizione aggiornata, illustra l'educazione progressiva e il suo successivo diffondersi in Italia; inoltre, critica alcune rappresentazioni erranee che hanno inciso negativamente sulla piena comprensione della sua validità e sul riconoscimento delle opportunità che offre per affrontare i problemi dell'istruzione.

Paolo Sorzio è professore associato di Pedagogia sperimentale nell'Università degli Studi di Trieste. I suoi interessi riguardano la metodologia della ricerca qualitativa e la scolarizzazione in contesti vulnerabili.

Moriggi, S. (Ed.) (2024).

Postmedialità. Società ed educazione.

Raffaello Cortina, pp. 216,
€ 20,00.

L'estinzione dei media di massa, scandita dal ritmo incalzante dell'innovazione tecnologica, espone la specie umana a orizzonti e contesti inediti e non facilmente decifrabili. Come potranno evolvere la scuola e la scena degli apprendimenti convivendo con le intelligenze artificiali? Quali strategie educative potranno configurare plausibili modelli di cittadinanza in una società datificata? E come si potrà riconoscere l'attendibilità di una notizia nel polimorfo orizzonte di una disinformazione digitalmente aumentata? In questo volume *postmedialità*, ancor più che la definizione di un'epoca in divenire, è lo sfaccettato spazio concettuale entro cui studiosi di diversa formazione hanno deciso di confrontarsi per provare a intercettare le dinamiche di un futuro sostenibile.

Stefano Moriggi è professore associato di Cittadinanza digitale e di Società e contesti educativi digitali presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. È membro della McLuhan Foundation (Toronto) e del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia) - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Castellano, O. (Ed.) (2024).
La rete scolastica "Bit & Nuvole".
Esperienze di insegnamento con
il digitale.

Carocci, pp. 248, € 29,00.

Per realizzare una scuola innovativa è necessario uscire dalla zona di comfort in cui si continua a riproporre quanto è già noto, e promuovere la ricerca. In particolare, è necessario concentrarsi sui temi fondanti dell'educazione digitale, incrementando l'attenzione sulla narrazione nell'era del digitale e sul moderno esercizio della cittadinanza. Quest'ultimo, infatti, pur regolato dall'eterna lucidità della nostra Costituzione, è caratterizzato oggi da nuove abilità e competenze che permettono l'accesso via web agli uffici della Pubblica amministrazione, la fruizione online di molti musei, della stampa e dei film, e l'e-commerce. Per agire consapevolmente nell'universo globale, del "metaverso" e della "realtà estesa", e per difendersi dalle sue insidie, occorre però possedere le capacità critiche per decodificare e interpretare le infinite situazioni che si incontrano in rete. Con l'obiettivo di favorire una sistematizzazione dell'insegnamento digitale nei curricula scolastici, il volume presenta i risultati della ricerca sul curriculum di digital storytelling e cittadinanza digitale effettuata dalla rete scolastica "Bit & Nuvole" nell'ambito dell'Azione #15 del Piano nazionale Scuola digitale, ricerca che ha coinvolto scuole di diversi ordini e gradi, da quella dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.

Ornella Castellano è pedagoga, è dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo "Giovanni Falcone" di Copertino (LE). Capofila dell'Idea "Oltre le Discipline", è responsabile della Scuola Polo Regionale per le Avanguardie Educative di indire e coordina la rete "Il Veliero Parlante" per l'innovazione metodologico-didattica. Si occupa di for-

mazione docente, è attiva nel sociale con iniziative di service learning e promuove campagne di tutela dell'ambiente e di cittadinanza attiva.

Ranieri, M., Cuomo, S., Biagini, G. (2024).

Scuola e intelligenza artificiale.
Percorsi di alfabetizzazione critica.
Carocci, pp. 148, € 15,00.

L'intelligenza artificiale (IA) non è più materia di esperti di computer science. Le sue applicazioni sono sempre più diffuse e il loro carattere, intrinsecamente mimetico del comportamento umano, rende difficile comprendere i contorni del binomio naturale-artificiale, con evidenti implicazioni di carattere etico. Le applicazioni di IA, infatti, sono tanto più efficaci quanto più ampia è la base di dati di cui possono avvalersi, dati che sono forniti dagli utenti stessi dell'ecosistema digitale. Capire la grammatica dell'IA diventa perciò cruciale e la scuola può svolgere un ruolo centrale nella promozione di una literacy critica sui processi di automazione delle nostre società. Il volume offre un quadro di riferimento per lo sviluppo di competenze sull'uso attivo e consapevole dell'IA e propone percorsi di alfabetizzazione critica che gli insegnanti possono realizzare in classe per favorire una cittadinanza digitale consapevole.

Maria Ranieri è professore ordinario all'Università degli Studi di Firenze, dove insegna Didattica e Tecnologie dell'istruzione.

Stefano Cuomo è ingegnere elettronico ed esperto di intelligenza artificiale, insegna Nuove tecnologie per l'educazione e la formazione all'Università degli Studi di Firenze.

Gabriele Biagini ha conseguito un master in Data Science and Statistical Learning e conduce le sue attività di ricerca sull'intelligenza artificiale per il Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione dell'Università degli Studi di Firenze.

Vergani, M. (2024).
Dizionario di filosofia per educatori.
Scholé, pp. 288, € 22,00.

In questo dizionario, dalla particolare struttura tematica, la filosofia si confronta con i saperi e con le pratiche educative. Le quaranta voci sono raccolte in tre parti. La prima seleziona alcune linee del dibattito recente sull'educazione, individuando dieci approcci pedagogici (da quelli basati su capacità, complessità, dialogo alla prospettiva fenomenologica, della liberazione, pragmatista...) definiti "sistemi di cattura", perché intendono fare presa su soggetti, nella consapevolezza che qualcosa sfugga sempre, resti inafferrabile. La seconda parte ("Le maglie della rete") presenta una serie di coppie di termini – da "Affezione/Azione" a "Violenza/Potere" – per mettere in evidenza il particolare tipo di rapporto che li lega e la tensione che nasce dal loro accostamento. L'ultima parte ("Quel che non si lascia acchiappare") è dedicata a parole che indicano questioni fondamentali nel dibattito educativo – da "Alterità" a "Scarto". Termini aperti, che ci restituiscono il senso dell'azione educativa, costretta ad occuparsi di quello che non si lascia definire, ridurre, uniformare.

Mario Vergani è professore ordinario di Filosofia teoretica presso il Dipartimento di scienze umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tra le sue pub-

blicazioni: *Levinas fenomenologo. Umano senza condizioni* (Morcelliana, 2011); *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro* (Raffaello Cortina, 2015); *Nascita. Una fenomenologia dell'esistenza* (Carocci, 2020).

Granato, F., Rubini, A. (2023).
Incontro. Scholé, pp. 176, € 15,00.

L'"incontro" con gli altri, con esperienze di vita e comunità differenti, è centrale nel processo di maturazione della persona, ma è anche ineludibile per lo sviluppo di pratiche democratiche. I saperi e le dinamiche sociali possano avvantaggiarsi dal coltivare la predisposizione della persona all'incontro, soprattutto alla luce dei rischi che il progresso tecnologico comporta in ambito relazionale. Questo saggio, in prospettiva antropologico-educativa, mette in dialogo la pedagogia e la politica nel riflettere su forma e sostanza dell'incontro come competenza fondamentale per l'uomo e per il cittadino, nell'auspicio di un futuro nel quale risulti sempre più desiderabile accogliere e valorizzare le differenze.

Antonia Rubini insegna Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari. Tra le sue pubblicazioni: *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile* (Guerini, 2010); *Educare i giovani alla responsabilità. La politica come partecipazione* (FrancoAngeli, 2013). Ha anche curato *Quando si dice pace. Visioni, riflessioni, testimonianze sulla cittadinanza globale* (FrancoAngeli, 2023).

Fabio Granato insegna Dinamiche formative ed educazione alla politica presso l'Università degli Studi di Bari. Tra le sue pubblicazioni: *Persona e democrazia* (Guerini, 2009); *Educare con gli asini* (Erickson, 2019); *La politica degli asini* (Erickson, 2022).

ETICA

Guardo, A. (2024).
L'evoluzione della morale per selezione naturale.
 Raffaello Cortina, pp. 232,
 € 21,00.

Secondo un programma di ricerca inaugurato da Darwin e oggi sempre più popolare, gli aspetti fondamentali della nostra psicologia morale sono il prodotto della selezione naturale. Le nostre convinzioni morali, così come la nostra tendenza a comportarci in accordo con queste convinzioni, sarebbero il risultato di processi analoghi a quelli che hanno prodotto il collo delle giraffe e le ali degli uccelli: la ragione per cui siamo convinti di dover tener fede alla parola data è che questa credenza è stata adattiva per i nostri antenati, che ce l'hanno trasmessa. Il libro introduce i lettori a questo affascinante ambito di ricerca, spaziando dalla teoria dei giochi evolutiva alla selezione parentale e alla selezione di gruppo, per poi passare a discutere le conseguenze di tali risultati per la questione della natura della morale, sostenendo che se la nostra psicologia morale è davvero il prodotto della selezione naturale allora dovremmo abbandonare l'idea che esistano norme morali oggettive.

Andrea Guardo insegna Filosofia teoretica presso l'Università degli Studi di Milano. Le sue principali aree di ricerca sono la metafisica della mente e la filosofia delle scienze evolutive. Nelle nostre edizioni ha pubblicato *L'evoluzione della morale per selezione naturale* (2023).

FILOSOFIA E TEOLOGIA

Braidotti, R. (2023).
Soggetti nomadi. Corpo e differenza sessuale.
 Carocci, pp. 320, € 20,00.

Si può sfuggire alla rigida dicotomia di genere imposta dalla cultura dominante? Come concepire nuove soggettività politiche a partire da identità sessuali non unitarie, dinamiche, complesse: in una parola, nomadi? Sulla scia di Gilles Deleuze e Luce Irigaray, Rosi Braidotti riscrive la teoria femminista intrecciando racconto autobiografico e riflessione filosofica. In questo libro, già da tempo considerato un classico del pensiero contemporaneo e qui presentato in un'edizione completamente rivista e ampliata, la filosofa si interroga sulla possibilità di una politica nomade materialista, contraria a ogni forma di esclusione e ingiustizia, e rivendica lo statuto della corporeità e della sessualità nelle nostre società ibride, in costante divenire.

Rosi Braidotti è pioniera degli studi femministi in Europa; la sua vicenda biografica e intellettuale riflette il suo nomadismo: italiana emigrata in Australia durante l'adolescenza, ha conseguito un dottorato in Filosofia alla Sorbona di Parigi prima di ottenere, nel 1988, la cattedra in Women's Studies presso l'Università di Utrecht, dove ha insegnato fino al 2022. È stata insignita di diversi riconoscimenti accademici, fra cui i dottorati *honoris causa* dalle Università di Helsinki (2007) e Linköping (2013). Fellow dell'Australian Academy of the Humanities, è membro dell'Academia Europaea. Integrando studi di genere e post-strutturalismo, la sua teoria dei soggetti nomadi è un punto di riferimento essenziale del pensiero femminista. Castelvechia sta pubblicando tutta la sua opera, a cominciare da *Madri, mostri, macchine* (1996) e *Fuori sede. Vita allegra di una femminista nomade* (2021).

Taylor, P.W. (2024).
Etica ambientale.
Riflessioni sul biocentrismo.
Morcelliana, pp. 160, € 15,00.

I capitoli di questo volume costituiscono il fondamento dell'etica ambientale contemporanea come ambito nuovo e autonomo dell'indagine filosofica. Rivoluzionando l'orizzonte morale dominante, la proposta biocentrica di Paul W. Taylor, qui per la prima volta presentata al lettore italiano, invita ad accantonare l'antropocentrismo che a lungo ha prevalso nel pensiero occidentale, per estendere i confini dell'etica a tutte le forme di vita. Il bene dell'essere umano non ha valore maggiore di quello di altre creature e ciascun essere vivente, indipendentemente dalla specie a cui appartiene, merita di essere oggetto di considerazione morale e dunque di rispetto. Quest'etica incentrata sulla vita impone di ripensare alla radice la relazione tra l'uomo e l'ambiente. In un'epoca in cui la crisi ecologica è divenuta parte irrinunciabile della coscienza collettiva e del dibattito pubblico e la distruzione di interi ecosistemi minaccia le condizioni di possibilità della stessa vita umana, l'atteggiamento di rispetto per la natura delineato da Taylor si rivela non solo giusto, ma più che mai necessario.

Paul W. Taylor (1923-2015), filosofo morale americano, è stato docente a Princeton e Brooklyn. Pioniere dell'etica ambientale, è stato tra i primi a cogliere la portata delle tematiche ecologiche per la ricerca filosofica. Ha esposto le sue teorie biocentriche nei saggi qui presentati e nel volume *Respect for Nature: A Theory of Environmental Ethics* (Princeton University Press, 1986).

Zambrano, M. (2024).
L'esilio come patria.
Morcelliana, pp. 176, € 19,00.

Il volume raccoglie gli scritti sull'esilio — e dall'esilio — di María Zambrano, qui per la prima volta tradotti in italiano, in gran parte tratti da un'opera progettata e rimasta incompiuta. L'esilio segna nel suo percorso una svolta esistenziale e intellettuale. Nella lontananza dalla patria, ai margini delle categorie logiche dominanti, la filosofa scopre un'occasione per guardare alla verità nella sua purezza essenziale. Elevato a metafora della condizione originaria del genere umano, l'esilio si erge a cifra metafisica che permette una migliore comprensione dell'uomo, non più soltanto come cogito, come soggetto cartesiano, ma come essere che patisce. Alla luce di questa nuova teoria della conoscenza, l'esilio diventa, da esperienza di sradicamento, abbandono ed esser nulla, luogo metafisico della rivelazione, vera patria dove l'essere può rinascere.

María Zambrano (1904-1991) è una delle maggiori protagoniste della storia della filosofia del Novecento. L'editrice Morcelliana, che dell'autrice ha pubblicato *Donne* (a cura di I. Ribaga, 2006), *L'amore a Segovia* (2023) e le ha dedicato il fascicolo monografico di *Humanitas 1-2* (2013) *María Zambrano. La politica come «destino comune»*, ha in corso di pubblicazione le *Opere*, tra le quali *L'uomo e il divino* (a cura di A. Savignano, 2022).

Nemesio di Emesa (2024).
***L'uomo.* (B. Neola, Ed.).**
Morcelliana, pp. 352, € 27,00.

È qui presentato in traduzione italiana, con testo greco a fronte, Introduzione e Bibliografia, il primo trattato cristiano di antropologia, scritto intorno al 400 d. C. da Nemesio, vescovo di Emesa (odierna Homs, in Siria). Nemesio intende rivolgersi soprattutto a non cristiani – ebrei e pagani di scuola neoplatonica – illustrando quale sia la natura dell'uomo, creatura posta da Dio ai confini dell'essere, tra divinità e irrazionalità. Ricco di discussioni critiche del platonismo, dell'aristotelismo, delle filosofie ellenistiche e del neoplatonismo, spazia dalla composizione di anima e corpo alla posizione dell'uomo all'interno della natura, dalla provvidenza al libero arbitrio, dalla razionalità alla passionalità. Questo trattato ebbe grande diffusione nel medioevo e in età moderna, grazie anche all'erronea attribuzione a Gregorio di Nissa, che ne favorì una diffusione tale da influenzare profondamente il pensiero antropologico cristiano.

Benedetto Neola è ricercatore postdoc Alexander von Humboldt presso la Georg-August-Universität Göttingen. Ha pubblicato *Il platonismo di Ermia di Alessandria. Uno studio sugli in platonis phaedrum scholia* (Paolo Loffredo, 2022).

Guijarro Oporto, S. (2024).
La memoria vivente di Gesù.
Dinamiche della trasmissione orale.
Morcelliana, pp. 176, € 16,00.

Martin Dibelius, Karl Ludwig Schmidt e Rudolf Bultman, autori della cosiddetta “Scuola della sto-

ria delle forme”, negli anni del primo dopoguerra pubblicarono studi che hanno posto le basi per comprendere in modo nuovo la storia della formazione dei vangeli, indirizzando la loro ricerca soprattutto su tre aspetti: l'identificazione della natura orale dei ricordi su Gesù che più tardi sono stati raccolti nei vangeli; la definizione delle principali forme acquisite da questi ricordi nel processo di trasmissione; lo studio dei diversi contesti vitali in cui essi si erano formate. Queste scoperte hanno introdotto nel campo degli studi sui vangeli nuove categorie interpretative (trasmissione orale, forma, contesto vitale) che stanno alla base di questo volume: una rigorosa indagine filologica, teologica e sociologica, il cui intento è mostrare come la trasmissione dei ricordi su Gesù rifletta degli atteggiamenti riferibili a precisi contesti geografici e culturali, o come, nei vangeli, il ricorso ai miracoli e i richiami alla figura del profeta Elia rivelino un vissuto popolare della sequela di Gesù, o ancora come lo sviluppo di quei ricordi sia stato guidato dal desiderio di capire più approfonditamente chi fosse Gesù. In questa prospettiva, la ricerca propone tre linee interpretative originali attraverso le quali comprendere meglio la memoria vivente di Gesù: le diversità regionali come specchio di differenti riflessioni all'interno della nuova fede; la possibilità che sia esistita una trasmissione popolare dei ricordi su di lui; la constatazione che la domanda sulla sua identità ha determinato l'evoluzione di quei ricordi.

Santiago Guijarro Oporto è professore di Nuovo Testamento nella Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia di Salamanca (Spagna) e membro dell'Accademia Reale dei Dottori di Spagna. Negli ultimi anni ha dedicato i propri studi ai vangeli e agli inizi del cristianesimo. In italiano sono stati tradotti: *Fedeltà in conflitto* (San Paolo, 2010), *La prima evangelizzazione nella Chiesa delle origini* (EDB, 2015), *I detti di Gesù. Introduzione allo studio del documento Q* (Carocci, 2016) e *Il cammino del discepolo. Seguire Gesù nel Vangelo secondo*

Marco (San Paolo, 2019). Per Morcelliana, *I Vangeli. Memoria, biografia, Scrittura* (2017), *I quattro vangeli* (2019) e *Il cristianesimo come forma di vita. I primi seguaci di Gesù in Ponto e Bitinia* (2022).

Weil, S. (2024).
Attenzione e preghiera.
Meltemi, pp. 144, € 12,00.

L'attenzione – scrive Simone Weil – consiste nel sospendere il pensiero, nel lasciarlo disponibile, vuoto e permeabile all'oggetto, nel mantenere vicino al pensiero, ma a un livello inferiore e senza contatto con esso, le varie conoscenze acquisite che si è costretti a utilizzare.

In un mondo che, nello studio, nella politica, persino negli spazi deputati all'istruzione, alla comunicazione e al pensiero, manca sempre più di attenzione, queste parole richiamano ognuno di noi a una doppia responsabilità: non confondere l'attenzione con la prestazione e comprendere pienamente che è sempre un'apertura, un'attesa – attesa dell'altro, attesa di sé, attesa dell'Altro da sé. L'attenzione è una disposizione del corpo, della mente e dello spirito: nella sua forma più pura è già preghiera.

Simone Weil (1909-1943) è stata una filosofa francese di origine ebrea. Le sue esperienze come operaia e lavoratrice agricola hanno influenzato gran parte della sua filosofia politica. Interessata al concetto di decreazione, che considerava chiave per comprendere la condizione umana e la natura del divino, è morta all'età di 34 anni di tubercolosi.

Jurasz, I. (2024).
Plotin, les gnostiques et les chrétiens.
Cerf, pp. 520, € 65,00.

Les questions métaphysiques occupent une place prépondérante dans les débats qui ont animé les milieux intellectuels de l'Antiquité tardive. La première partie de cet ouvrage met en lumière l'apparition de ces questions métaphysiques dans le développement doctrinal du christianisme. Les auteurs « chrétiens », « gnostiques » et « platoniciens » se sont tous confrontés aux mêmes questions : les caractéristiques du premier principe, le rapport qu'il entretient avec un ou plusieurs principes auxiliaires, l'activité du premier principe en tant qu'intellect démiurgique, la place de la matière en tant que principe potentiellement contraire. L'énoncé même de ces questions révèle la présence discrète mais féconde du platonisme dans les doctrines religieuses de l'époque. La seconde partie du livre analyse la fameuse polémique de Plotin contre les gnostiques. Des recherches récentes amènent à considérer les « gnostiques de Plotin » comme un ennemi paradigmatique, qui professe de nombreuses thèses doctrinales présentes dans les milieux gnostiques. Il est possible d'identifier la présence d'éléments chrétiens dans cet ensemble. En effet, l'analyse minutieuse de l'exposé métaphysique qui ouvre le *Traité 33 [II 9] Contre les gnostiques* montre que certaines critiques de Plotin peuvent s'appliquer à plusieurs courants du christianisme aussi bien qu'à plusieurs doctrines gnostiques. L'intérêt de Plotin pour les formes de platonisme propres au gnosticisme et au christianisme marque une nouvelle étape dans l'histoire de la philosophie.

Izabela Jurasz (Université Humboldt de Berlin), docteure en sciences orientales (Institut pontifical oriental, Rome), en théologie patristique (Institut

catholique de Paris) et en philosophie ancienne (Sorbonne Université), est membre associée du Centre Léon Robin (Sorbonne Université) et collaboratrice scientifique de l'Institut orientaliste (Université catholique de Louvain). Elle étudie aussi la réception de la philosophie grecque chez les auteurs de langue syriaque (Bardesane).

Chalier, C. (2024).
L'Alliance avec la nature (poche).
Cerf, pp. 228, € 8,50.

Pourquoi asservissons-nous la nature et maltraitons-nous les animaux ? Parce que les humains se sont pensés comme une exception dans l'univers, affirment certains : c'est d'abord la Bible, et en particulier le récit de la création dans la Genèse, qui nous aurait engagés dans cette voie pernicieuse. Or, l'étude attentive des Écritures ne ratifie en rien un tel procès. Si Adam porte bien une responsabilité vis-à-vis de toute la création, ce n'est pas pour l'exploiter selon son bon plaisir. Il est donc grand temps de relire le récit de l'Alliance passée entre Dieu et les êtres humains, et d'en tirer les leçons qui s'imposent en matière d'écologie et d'environnement.

Philosophe et autrice de nombreux ouvrages sur les liens entre la pensée hébraïque et la philosophie, Catherine Chalier est spécialiste de l'oeuvre d'Emmanuel Levinas, mais aussi de Franz Rosenzweig et Baruch Spinoza.

Ricoeur, P. (2024).
Il giudizio medico.
(D. Jervolino, Ed.).
Morcelliana, pp. 64, € 8,00.

Negli ultimi anni della sua vita, Ricoeur ha allargato il suo sguardo ai problemi della bioetica per mettere alla prova le categorie forgiate nella sua petite éthique (stima di sé, rispetto per l'altro, istituzioni giuste...). È il caso del testo (1996) qui per la prima volta tradotto, ove l'autore ripercorre i vari livelli della relazione medico/paziente – livelli cui corrispondono forme diverse del giudizio medico: dalla relazione particolare (di fiducia) tra quel paziente e il suo medico, dove prevale la dimensione prudenziale del giudizio, alle questioni deontologiche poste dai vari codici terapeutici e alla necessità che il giudizio su quel particolare caso abbia un valore universale. Livello deontologico cui subentra una funzione riflessiva del giudizio, che svela le opzioni antropologiche sottese ai vari dilemmi della relazione medico/paziente. Opzioni in cui sono in gioco, oltre alle categorie di vita e morte, quelle di salute e felicità.

Domenico Jervolino, discepolo di Pietro Piovani e Paul Ricoeur, ha insegnato Filosofia del linguaggio e Filosofia teoretica presso l'Università "Federico II" di Napoli. Per Morcelliana ha pubblicato *Introduzione a Ricoeur* (2023).

Di **Paul Ricoeur** (1913-2005) presso la Morcelliana ricordiamo: *Hannah Arendt* (2017); *L'Europa e la sua memoria* (2017); *Finitudine e colpa* (2021); *Il volontario e l'involontario* (2022); *Kierkegaard* (2022 3ed.); *La traduzione* (2022 4ed.); *Kant, il male radicale e la religione* (2023); *Etica e morale* (2023 3ed.); *La persona* (2023 7ed.); *Il male* (2024 7ed.).

Cassirer, E. (2024).
Descartes. Dottrina, personalità, impatto.
 Morcelliana, pp. 320, € 25,00.

Nel 1939 Ernst Cassirer dà alle stampe un'importante monografia su René Descartes dal titolo emblematico, *Descartes. Lehre-Persönlichkeit-Wirkung*, concepita e portata a termine durante il suo soggiorno svedese, notoriamente suggellato da una produzione estremamente prolifica. Come il titolo dell'opera lascia intendere, in questa sua ricerca Cassirer analizza la figura di Descartes a partire da tre angoli prospettici: dottrina, personalità e impatto. Se in questo suo lavoro, specialmente nella prima parte del volume, lo studioso sottolinea il ruolo dirimente esercitato dal pensatore francese sul problema della conoscenza – tema già affrontato nei precedenti libri – bisogna tuttavia porre in evidenza come Cassirer in queste pagine non limiti le sue analisi alla pura tematica gnoseologica, ma la esamini allargando l'indagine ad altre questioni ritenute da lui centrali – l'etica, la teoria delle passioni e la ricezione stessa del cartesianesimo – che rendono questa sua opera del tutto originale.

Ernst Cassirer (1874-1945) è stato uno dei maggiori filosofi del Novecento. Fra le sue opere, Morcelliana ha pubblicato: *Goethe e il mondo storico* (1995); *Una controversia sul metodo critico* (con L. Nelson, 2011); *L'idea di costituzione repubblicana* (2013); *Albert Schweitzer e l'etica del XIX secolo* (2015); *Il concetto di sostanza e il concetto di funzione* (2018); *Natura e filosofia in Descartes, Leibniz e Spinoza. Lezioni e conferenze 1933-1937* (2023).

Bancalari, S. (2024).
Fenomenologia della religione.
Parole chiave.
 Morcelliana, pp. 144, € 13,00.

Cosa accade quando il metodo fenomenologico viene applicato nell'ambito del religioso? Il libro parte da alcuni problemi classici della filosofia della religione e impiega lo strumento della fenomenologia per trattarli in maniera feconda e farne emergere la rilevanza per il pensiero contemporaneo. Tali questioni sono espresse in sette “parole chiave” che danno il titolo ai capitoli. Si parte dal termine sacro, attorno all'esperienza del quale si costituisce fin dal suo sorgere la comprensione della religione, per poi passare all'espressione *totalmente altro*, che del sacro è una delle definizioni più fortunate. E si prosegue con *miracolo*, *felix culpa*, *dialogo* per poi esaminare la situazione del religioso nell'epoca del nichilismo, dal quale si origina la riflessione su vanità e *sovrapposizione*. Un alfabeto per pensare la religione oggi.

Stefano Bancalari insegna Filosofia della religione alla Sapienza Università di Roma ed è professore invitato presso la Pontificia Università Gregoriana. Tra le sue pubblicazioni: *Logica dell'epochè. Per un'introduzione alla fenomenologia religiosa* (ETS, 2016), la curatela delle *Opere* di Rudolf Otto (Fabrizio Serra, 2010) e quella di B. Casper, *Evento e preghiera. Per un'ermeneutica dell'accadimento religioso* (CEDAM, 2003).

Landsberg, P.L. (2024).
Il mondo del Medio Evo e noi. Un saggio di filosofia della storia sul senso di un'epoca.
Morcelliana, pp. 240, € 19,00.

Il Medio Evo, presentato in questo classico per la prima volta tradotto, più che un'epoca storica è una visione del mondo, una categoria di pensiero che indica un senso possibile per l'esistenza umana. Nell'idea medioevale di un ordine divino del mondo, Landsberg trova un punto di riferimento per superare contraddizioni e miserie del tempo presente. Il suo amore per il Medio Evo non è nostalgia reazionaria, ma un appello a recuperare, di fronte alle sfide di allora e di oggi, un nucleo di fede e di valori saldamente radicati nella tradizione. Guardare al Medio Evo non serve per tornare indietro. Serve per capire quel che si è perso o dimenticato e che dovrebbe essere recuperato per poter andare avanti, verso un futuro meno cupo di quello che si profilava cento anni fa e di quello, forse altrettanto minaccioso, che ci inquieta oggi.

Paul Ludwig Landsberg (1901-1944), filosofo tedesco, allievo di Scheler e docente all'Università di Bonn, è stato tra i maggiori rappresentanti del personalismo. La sua riflessione si ispira ai temi del pensiero esistenziale cristiano, in particolare di Agostino, Pascal e Kierkegaard. Morì nel campo di concentramento nazista di Sachsenhausen.

Descartes (2024).
Meditazioni metafisiche. Con estratti delle Obbiezioni e risposte. (A. Deregibus, G. D'Anna, Eds.).
Morcelliana, pp. 352, € 23,00.

Nell'opera che sta a fondamento del suo sistema di pensiero, Cartesio muove da un dubbio che mina alla base il rapporto tra uomo e mondo: è un inganno credere che le idee in noi siano conformi alle cose fuori di noi, che ci sia corrispondenza tra la realtà e le sue rappresentazioni. Le sei Meditazioni affrontano questioni filosofiche fondamentali, con l'intento di offrire soluzioni nuove a problemi di antica data: la certezza della realtà e dell'essere, la dimostrazione dell'esistenza di Dio, il rapporto tra mente e corpo, l'immaginazione e l'inganno del genio maligno e dei sensi, la possibilità della conoscenza, il vero e il falso. Domande e risposte che sono alla radice di tutto il pensiero filosofico moderno. In quest'edizione, arricchita da note di commento, l'opera si rivolge tanto a chi per la prima volta si avvicina al pensiero cartesiano quanto a chi, dopo uno studio prolungato, ne misura la portata non ancora esaurita.

Arturo Deregibus, tra i maggiori esperti di Cartesio, ha insegnato Storia della filosofia all'Università di Torino.

Giuseppe D'Anna è professore ordinario di Storia della filosofia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Per Morcelliana ha pubblicato *Nicolai Hartmann. Dal conoscere all'essere* (2009) e *Realismi. Nicolai Hartmann "al di là" di realismo e idealismo* (2013); di N. Hartmann ha curato *Ontologia dei valori* (2020²) e *Ontologia e realtà* (con R. Pettoello, 2021²). Per Scholé ha curato la nuova edizione dell'*Etica* di Spinoza (con commento di P. Di Vona, 2022).

Agostino (2024).
***De Magistro.* (A. Broccoli,**
M. Casotti, Eds.).
Morcelliana, pp. 208, € 17,00.

Discorrendo con il figlio sedicenne Adeodato, Agostino s'interroga sul ruolo del linguaggio nella relazione educativa, a partire dal rapporto tra le parole e le cose. Il dialogo, qui proposto con testo latino a fronte e note di commento, inaugura la riflessione occidentale sul ruolo del maestro e sul significato dell'insegnamento. Una delle prime, spiazzanti conclusioni è che le parole non insegnano e i maestri non hanno alcun ruolo nella formazione dei discenti. Si tratta, però, di un risultato non definitivo, in un confronto aperto che non intende offrire risposte risolutive, ma affrontare dialetticamente il problema filosofico dell'educazione. Le domande ancora attuali che il dialogo pone costringono a ridefinire il compito del maestro e riportano al centro la necessità di avvicinare il discente al sapere aiutandolo a rintracciare la motivazione nella propria interiorità.

Amelia Broccoli è ordinaria di Pedagogia generale e Filosofia della formazione presso l'Università di Roma Tre e membro del comitato di redazione della rivista «Scholé». Tra le sue pubblicazioni nel catalogo Scholé ricordiamo *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica* (2017) e *Dialogare* (2021).

Mario Casotti (1896-1975), allievo di Giovanni Gentile, ha insegnato Pedagogia al Magistero di Torino e all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Guardini, R. (2024).
Ansia per l'uomo.
Morcelliana, pp. 480, € 34,00.

Nei capitoli di questo volume Romano Guardini espone le sue riflessioni sull'ansia del vivere come motivo esistenziale e spirituale. Sono pensieri che non nascono da preoccupazioni teoretiche, ma da una dolorosa sollecitudine per i problemi e le minacce che incombono sui singoli e sull'umanità. L'autore mette in discussione le fondamenta di alcuni idoli della cultura di massa, prima fra tutti l'idea di un incessante progresso economico e tecnico-scientifico che erroneamente si presume anche umano. All'acuta osservazione dei fenomeni che inaridiscono la fede si affiancano riflessioni filosofiche sulla struttura del potere, la libertà, la capacità di decisione richiesta dal pluralismo, l'avvilimento del valore dell'uomo. Ne risulta una prospettiva sulla civiltà e sulla cultura che ancora oggi interpella l'intelletto, la volontà, la fede.

Romano Guardini (1885-1968) è stato uno dei protagonisti della storia culturale europea del sec. XX. Presso la Morcelliana è in corso di stampa l'*Opera Omnia*.

Watzlawick, P. (2024).
Sul nonsense del senso o sul
senso del nonsense.
Morcelliana, pp. 128, € 11,00.

«Una donna schizofrenica in forma grave doveva essere trasferita in un altro ospedale per essere sottoposta a cure psichiatriche. Gli autisti dell'ambulanza vennero mandati in una stanza nella quale la donna stava seduta sul letto, vestita, con la borsa

pronta. Nel momento, però, in cui la si invitò ad alzarsi, la paziente diventò con tutta evidenza di nuovo schizofrenica, oppose resistenza, si spersonalizzò e alla fine dovette essere sedata. Quando l'ambulanza era già in viaggio ci si accorse che si aveva a che fare con uno scambio di persona. La signora sull'ambulanza era una donna che intendeva andare a trovare un parente». Ecco uno degli esempi con cui Watzlawick mostra come la normalità nelle relazioni umane sia sempre una costruzione dei singoli individui. Costruzione che, lungi dal portare al relativismo e al nichilismo, paradossalmente consente all'uomo di essere libero.

Paul Watzlawick (Villach 1921 - Palo Alto 2007), professore di Psicoterapia al Mental Research Institute e all'Università di Stanford, è stato uno dei maggiori esponenti della scuola di Palo Alto (California). Considerato tra i principali studiosi della comunicazione, ha pubblicato numerosi volumi tradotti anche in italiano, tra cui il celebre *Istruzioni per rendersi infelici* (Feltrinelli, 2008).

LETTERATURE

Brooks, P. (2023).
Sedotti dalle storie. Usi e abusi della narrazione.
Carocci, pp. 144, € 14,00.

«Non c'è nulla al mondo più forte di una buona storia. Niente può fermarla, nessun nemico può sconfiggerla»: in questo volume – miglior libro di saggistica del 2022 secondo “New York Magazine” – Peter Brooks s'interroga sul ruolo che hanno acquisito negli ultimi anni le narrazioni, diffuse in ogni campo, da quello politico a quello pubblicitario, fin nelle aule dei tribunali, e, da semplice racconto, diventate stru-

mento di spiegazione e convincimento. Perché tra i poteri del racconto – ci ammonisce Brooks – c'è anche quello di ingannare...

Peter Brooks è professore emerito di Letteratura comparata alla Yale University e fra i più importanti critici letterari viventi, ha fondato il Whitney Humanities Center di Yale. Tra i suoi libri sono disponibili in italiano: *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo* (Einaudi, 1995) e *L'immaginazione melodrammatica* (il Saggiatore, 2023).

Valéry, P. (2024).
Introduzione alla poetica e altri scritti di teoria estetica.
Morcelliana, pp. 208, € 16,00.

Caratteristica comune a questi scritti, pubblicati tra il 1928 e il 1945 e qui per la prima volta tradotti, sono la lucidità e l'eleganza con cui vengono trattati i problemi della creazione artistica. Se tradizionalmente la poetica designava norme rigorose e restrittive per realizzare componimenti poetici, Valéry ritiene che sia il poeta stesso a doversi dare le regole a cui attenersi scrupolosamente. Ciò che caratterizza il grande artista è proprio la sua capacità di imporsi delle condizioni. La poetica è essenzialmente un fare e si differenzia nettamente dalla critica letteraria, dalla storia della letteratura e dall'estetica. L'arte non è l'espressione immediata dei sentimenti, bensì un esercizio dell'intelligenza, della conoscenza chiara e distinta dei mezzi, del calcolo delle previsioni e delle combinazioni.

Paul Valéry (1871-1945) è stato uno degli intellettuali più rilevanti della prima metà del XX secolo. Poeta, prosatore, drammaturgo, saggista brillante, fu membro dell'Académie Française dal 1923 e,

dal 1937, professore di Poetica presso il Collège de France. Per Morcelliana ricordiamo *La creazione artistica*, a cura di E. Franzini (2017).

**Boileau-Despréaux, N. (2024).
Del Sublime. Riflessioni critiche
su Longino. (Mazzocut-Mis, M.,
Rossetti, M., Vincenzi, P., Eds.).
Morcelliana, pp. 128, € 19,00.**

Nel 1674 Nicolas Boileau dà alle stampe il *Traité du Sublime*, traduzione del *Perí hýpsous* di Pseudo-Longino, che si colloca nell'età tardo-antica ed è il grande motivo ispiratore delle nove *Réflexions Critiques sur quelques Passages du Rhéteur Longin* pubblicate tra il 1694 e il 1710, e qui presentate per la prima volta integralmente in traduzione italiana con l'aggiunta della *Prefazione al Trattato sul sublime*. L'attenzione di Boileau è rivolta al sublime che riguarda la forma letteraria, tuttavia si fa strada la consapevolezza dell'esistenza di una dimensione dell'opera poetica che travalica il piano della perfezione stilistica: le tematiche del sublime, dell'emozionale, dell'entusiasmo, si inseriscono all'interno di una poetica classicistica, legittimando la forza dell'espressione poetica come fonte di emozione. Con quest'opera di Boileau il sublime inizia a essere considerato non più esclusivamente nella sua dimensione stilistica ma nella sua immediatezza e nella sua potenza evocativa, avviandosi a divenire categoria estetica della modernità, e per questo motivo – come scrive la curatrice Maddalena Mazzocut-Mis – se la traduzione del testo di Longino «ebbe un impatto notevolissimo non solo in Francia ma in tutta Europa, il punto di svolta del sublime nel Seicento è rappresentato proprio dalle *Réflexions*».

Nicolas Boileau-Despréaux (1636-1711), poeta e

critico, autore dei classici *Satires* (1660-1668) e *Art poétique* (1674), è stato uno dei più influenti letterati e teorici dell'estetica classica nel Seicento francese.

Maddalena Mazzocut-Mis, ordinaria di Estetica presso l'Università degli Studi di Milano, è saggista e drammaturga. Ha curato la prima edizione italiana dei *Salons* di Diderot (Bompiani, 2021). Tra le sue ultime monografie: *Le Monstre. L'anomalie et le difforme dans la nature et dans l'art* (Peter Lang, 2018), *Philosophy of Picture. Denis Diderot's Salons* (Peter Lang, 2018), e *Frammenti di sipario* (Mimesis, 2019). Ha pubblicato, inoltre, *Il senso del limite* (Le Monnier, 2009), tradotto in inglese, francese e spagnolo.

Matteo Rossetti insegna Lingua e letteratura latina all'Università degli Studi di Milano. Si occupa di poesia astronomica greca e latina e di ricezione dei classici tra '700 e '800.

Paola Vincenzi è studiosa di estetica del '700 in area francese. Con Maddalena Mazzocut-Mis ha curato l'edizione critica e la traduzione italiana delle *Riflessioni critiche sulla poesia e sulla pittura* (*Aesthetica*, 2005) di Du Bos.

POLITICA

**Said, E.W. (2023).
La pace possibile. Riflessioni,
critiche e prospettive sui
rapporti israelo-palestinesi.
Il Saggiatore, pp. 352, € 24,00.**

La pace possibile raccoglie gli ultimi testi scritti da Edward W. Said attorno al conflitto arabo-israeliano: un invito al confronto, alla verità e all'equità per trovare una soluzione pacifica ai contrasti fra i due popoli.

Said era convinto che un intellettuale si scredita quando si mostra troppo comprensivo nel giudicare la propria parte, ed è a questa convinzione che si è dedicato nelle sue ultime riflessioni. In questi scritti Said affronta infatti l'intrico storico-politico della questione palestinese da una prospettiva ampia, analizzando senza sconti gli errori commessi da Israele, dal governo dell'ANP e dai paesi arabi assieme alle responsabilità degli attori esterni – dagli Stati Uniti all'Egitto e alla Giordania. Una disamina che nel suo avanzare ripercorre i passaggi fondamentali del conflitto, le colpe e le ipocrisie di popoli e leader: la *Naqba* del 1948 e l'annessione israeliana di Gerusalemme Est nel 1967, ma anche la prima e la seconda *Intifada* e la nascita di Hamas.

Uno sguardo critico e al tempo stesso appassionato nel quale trovano spazio ipotesi, suggerimenti, tentativi di immaginare una via d'uscita da quella che appare come una guerra senza fine: una via che deve passare, illustra Said, dall'ammissione della verità da parte della comunità internazionale sul disumano trattamento subito dai palestinesi nel passato e nel presente, dall'accettazione da parte del mondo arabo dell'esistenza di Israele e dal confronto tra le forze politiche dei diversi territori per isolare il terrorismo e la violenza nazionalista. Un cammino difficile ma inevitabile per non vedere soffocata nel sangue ogni speranza di convivenza e coabitazione.

Edward W. Said (1935-2003) è stato scrittore, critico e professore di Inglese e di Letteratura comparata alla Columbia University di New York e ha insegnato in più di 150 università e scuole negli Stati Uniti, in Canada e in Europa. I suoi scritti sono apparsi regolarmente su *The Guardian*, *Le Monde diplomatique* e *Al-Hayat*. Il Saggiatore ha pubblicato *Joseph Conrad e la finzione autobiografica* (2008), *Sullo stile tardo* (2009), *La questione palestinese* (2011) e *Paralleli e paradossi* (con Daniel Barenboim; 2015).

Gros, F. (2024).

Perché la guerra?

nottetempo, pp. 156, € 16,00.

La guerra sarebbe “morta a Hiroshima” quasi ottant'anni fa, per usare l'espressione di un generale francese. Nel senso che non la si poteva più concepire, dopo la colossale distruzione della Seconda Guerra Mondiale. Sembrava un punto terminale, sancito dall'equilibrio perverso della Guerra Fredda in bilico sull'apocalisse nucleare e dalla creazione dell'ONU nel 1945, il cui scopo principale era impedire nuovi, catastrofici conflitti internazionali. Eppure, come Frédéric Gros osserva esplorando sia il concetto di guerra, sia la sua origine, i suoi stili, le sue pratiche storiche e l'immaginario che li attraversa, la guerra non si è mai fermata, né accenna a farlo. Come mostrano, con un'evidenza tragica e lampante, l'attuale conflitto in Ucraina (il *ritorno* della guerra vera, si è detto superficialmente) e la massiccia offensiva israeliana nella Striscia di Gaza dopo l'attacco di Hamas del 7 ottobre 2023. Guerra classica, guerra “regolata” o deregolamentata, “giusta da entrambe le parti” o per “giusta causa”, guerra totale, globale, di “caotizzazione” o per procura: mentre le forme dei conflitti si trasformano e le distinzioni tipologiche si susseguono, resta ineludibile una domanda “di fronte alla quale la filosofia indietreggia”: *perché* la guerra? Chiamando a raccolta grandi filosofi politici, da Platone a Machiavelli, da Hobbes a Marx, senza dimenticare le intuizioni di Freud e le analisi di Schmitt, Gros cerca di rispondere a quest'interrogativo, legato ad altre questioni decisive: cos'è una guerra “giusta”? Quali sono le forze morali coinvolte in un conflitto, e qual è l'“ingiuria” che rende lecita la violenza armata? È lo Stato che fa la guerra o è la guerra che fa lo Stato? Fino alla domanda ultima, e insieme più stringente: per quale pace, la guerra?

Frédéric Gros, filosofo e romanziere, è professore a Sciences Po a Parigi, dove insegna Pensiero po-

litico. È il curatore delle opere di Michel Foucault nella Pléiade. Si è occupato di storia della psichiatria, di filosofia del diritto e del pensiero occidentale sulla guerra. I suoi libri sono stati tradotti in diverse lingue; in Italia sono stati pubblicati *Andare a piedi* (Garzanti, 2013), *Disobbedire* (Einaudi, 2019) e *La vergogna è un sentimento rivoluzionario* (notte-tempo, 2023).

Antiseri, D., Pera, M. (2024).
Europa senz'anima? Politica, cristianesimo, scienza.
Scholé, pp. 160, € 15,00.

Un confronto sul destino del cristianesimo, sui rapporti tra religione e libertà, tra morale e scienza, tra diritti e doveri. In gioco è cosa si intende per liberalismo, se la democrazia liberale abbia un fondamento relativistico e pluralistico (Antiseri) o presupponga un'etica comune con valori assoluti della tradizione cristiana (Pera). Questioni che nella contemporaneità segnata dalla secolarizzazione, con la religione relegata per lo più a fenomeno privato ed estraneo al dibattito pubblico e soccombente al dominio della scienza, assumono particolare importanza. Il vecchio continente sta affrontando un complesso processo di integrazione economica e normativa, ma sembra dimenticare le sue radici cristiane, fondamentali – lo ricorda Agostino nella Città di Dio – per costruire le basi stesse di una convivenza sociale. Ma può esistere un'Europa senza cristianesimo?

Dario Antiseri è uno dei filosofi italiani più conosciuti e tradotti all'estero. Tra le sue pubblicazioni: *Tra l'assurdo e la speranza. Siamo tutti fideisti?* (Scholé, 2021) ed *Epistemologia ed ermeneutica. Il metodo della scienza dopo Popper e Gadamer* (Scholé, 2022).

Marcello Pera, accademico e filosofo, già presidente del Senato, ha recentemente pubblicato *Critica della ragion secolare. La modernità e il cristianesimo di Kant* (Le lettere, 2019) e *Lo sguardo della Caduta. Agostino e la superbia del secolarismo* (Morcelliana, 2022).

Sinai, A. (2023).
Réhabiter le monde. Pour une politique des biorégions.
Seuil, pp. 320, € 22,00.

La métropolisation du monde a bouleversé les paysages. Les villes sont désormais géantes et leur étagement sans fin. Nos existences se déroulent dans ces cités irriguées de réseaux invisibles d'acheminement d'eau, d'électricité et de nourriture. Mais depuis ces flots de production et de consommation, que reste-t-il de nos liens avec le vivant ? Et si l'horizon bitumé n'était pas le seul futur possible ? L'urgence sociale et écologique nous enjoint de mobiliser de nouvelles échelles d'existence afin d'inventer d'autres formes de sociétés en commun : réhabiter le monde. Pour insuffler un nouvel imaginaire et réparer les liens et les lieux, ce livre explore la vision biorégionale, élaborée il y a un demi-siècle dans le creuset de la contre-culture californienne. Abordé ici dans sa dimension cosmopolitique et permaculturelle, le biorégionalisme se fonde sur la nécessité d'entrer dans un rapport de résonance avec la terre : savoir où et de quoi l'on vit et ce qui vibre sous nos pas. Réhabiter la terre, c'est se penser comme hôte cohabitant et non comme propriétaire, dans des sociétés écologiques ouvertes. À travers un exercice prospectif appliqué à l'Île-de-France se déploie un nouvel imaginaire de la métropole. En 2050, le territoire francilien est désormais éclaté en huit biorégions quasi autonomes sur le plan alimentaire à base de low tech et à échelle

humaine. Engagé dans une vision émancipatrice, l'ouvrage invite à une remobilisation politique.

Agnès Sinai est journaliste, essayiste et dirige l'Institut Momentum qu'elle a co-fondé en 2011. Docteure en aménagement de l'espace et urbanisme, elle a dirigé les trois tomes des Politiques de l'Anthropocène (Presses de Sciences Po). Depuis 2010, elle enseigne à Sciences Po dans le cadre du cours sur les politiques de la décroissance.

De Stefano, C. (2022).
Storia del potere in Russia.
Dagli zar a Putin.
Morcelliana, pp. 224, € 16,00.

La costruzione dell'Impero, la Rivoluzione bolscevica, l'ascesa e il crollo dell'Unione sovietica, la nuova Russia guidata da Boris El'cin e le quattro presidenze di Vladimir Putin: queste le tappe fondamentali nella storia del potere russo. Il volume si sofferma in particolare sulla nascita e il funzionamento dello Stato, caratterizzato da un potere e una burocrazia centralizzati, che devono governare centinaia di nazionalità diverse distribuite su un territorio che equivale ad un continente. Emerge la mentalità delle élite politiche e la tradizionale ambiguità del loro rapporto con l'Europa e l'Occidente, tra volontà di emulazione, affinità e incomprendimenti profonde.

Carolina De Stefano insegna Storia e politica russa all'Università Luiss Guido Carli ed è membro associato del Centre d'études des Mondes Russes, Caucasiens & Centre-Européen di Parigi. Le sue ricerche si concentrano sugli anni del crollo dell'URSS e le questioni nazionali nello spazio sovietico e post-sovietico. Sue pubblicazioni recenti

sono apparse su «Russian Review» e «Journal of Eurasian Studies».

Dell'Asta, A. (2023).
La "pace russa". La teologia politica di Putin.
Morcelliana, pp. 144, € 12,00.

Nel conflitto tra Russia e Ucraina diventa sempre più evidente il ruolo essenziale svolto dall'ideologia del *Russkij mir* – il “Mondo russo”, la “Pace russa” – nello scoppio e nella prosecuzione della guerra. Questa inedita ridefinizione del mondo assume un carattere aggressivo in forza di una lettura della realtà che non è più soltanto geopolitica ma anche metafisica, e nella quale non è in gioco soltanto la Russia come Stato, ma anche la sua tradizione religiosa. Così, nel progetto totalitario di teologia politica elaborato da Putin, l'aspirazione è quella di costruire un nuovo ordine mondiale, purificato dagli elementi ritenuti estranei – i “nazisti ucraini”, l'Occidente, i nemici della civiltà russa –, con l'esito paradossale che l'immagine tradizionale della Russia come incarnazione dei valori e della tradizione cristiana viene completamente deturpata.

Adriano Dell'Asta insegna Lingua, cultura e letteratura russa all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. È accademico della Classe di Slavistica dell'Accademia Ambrosiana, vice presidente della Fondazione Russia Cristiana ed è stato direttore dell'Istituto Italiano di Cultura di Mosca dal 2010 al 2014. Si occupa dei rapporti tra filosofia, letteratura e tradizione religiosa nel mondo russo. Tra i suoi lavori, scritti su Dostoevskij, Solov'ëv, Florenskij, Berdjaev, S.N. Bulgakov, Babel', M.A. Bulgakov, Grossman, Solženicyn.

Bellezza, S.A. (2022).
Il destino dell'Ucraina. Il futuro dell'Europa.
Morcelliana, pp. 208, € 16,00.

Dopo l'annessione unilaterale della Crimea e la guerra nel Donbas sembrano moltiplicarsi i rischi di una possibile invasione su vasta scala dell'Ucraina da parte della Russia. Per comprendere le dinamiche che hanno portato all'escalation del conflitto è necessario risalire al rapporto dell'Ucraina con l'Impero russo, l'Unione sovietica poi e l'attuale Federazione russa e al percorso di democratizzazione ed europeizzazione avviato dal governo di Kyïv. L'incompiuta Rivoluzione arancione del 2004 e la Rivoluzione della Dignità del 2013 hanno avvicinato l'Ucraina al mondo occidentale aprendo una profonda crisi, al tempo stesso interna e internazionale, con la Russia. Pagine che guardano non solo agli equilibri della geopolitica, ma presentano l'evoluzione storica dell'Ucraina post-sovietica, e aiutano a comprendere le ragioni dei venti di guerra che oggi spirano di nuovo sull'Europa.

Bellezza, S.A. (Ed.) (2022).
Atlante geopolitico dello spazio post-sovietico.
Morcelliana, pp. 256, € 22,00.

Gli snodi principali dell'evoluzione dello spazio post-sovietico negli ultimi venticinque anni, nei contributi di undici esperti: dalla politica di difesa delle minoranze russofone a quella della gestione delle risorse idriche e dei combustibili, dal significato dei conflitti locali all'importanza dell'economia sommersa e della corruzione. Ogni saggio affronta anche la questione dell'eredità storica: i secoli pas-

sati sotto il potere zarista e poi, ancor più, i settant'anni di potere sovietico non sono passati senza lasciare una profonda traccia. Anche il problema dei confini delle comunità etniche e politiche di appartenenza è oggetto di scontro e funge da giustificazione della guerra. Confini sfumati e incerti, ma rivendicati da Stati impegnati fra loro in conflitti tanto bellici quanto ideologici. Contributi di: Fabio Belafatti, Simone Attilio Bellezza, Oleksiy Bondarenko, Giovanni Cadioli, Andrea Griffante, Filippo Menga, Simona Merlo, Simone Piras, Alessandra Rognoni, Paolo Sorbello, Umberto Tulli.

Simone Attilio Bellezza è ricercatore di Storia contemporanea presso il Dipartimento di Scienze sociali dell'Università di Napoli Federico II. Studia principalmente le appartenenze nazionali, soprattutto nel caso ucraino. Tra le sue pubblicazioni: *Tornare in Italia. Come i prigionieri trentini in Russia divennero italiani. 1914-1918* (il Mulino, 2016) e, per Scholè: *Ucraina* (2014³) e *Il destino dell'Ucraina. Il futuro dell'Europa* (2022).

Aleksievič, S.A. (2024).
Il male ha nuovi volti. Černobyl, la Russia, l'Ucraina.
Morcelliana, pp. 144, € 12,00.

In queste pagine Svetlana Aleksievic presenta la sua opera, che tratta «delle nuove paure che ci stanno davanti». «Alla domanda: “Cosa dobbiamo essere, un paese forte o un paese degno, dove sia bello vivere?” abbiamo scelto la prima possibilità: un paese forte. E siamo ritornati al tempo della forza. I russi sono in guerra con gli ucraini, fratelli contro fratelli. [...] “Chi vorrà più andare a combattere dopo libri del genere!?” mi erudiva il censore. “La sua guerra è solo orrore. Come mai non ci sono eroi?”. Non ci sono perché non li ho cercati. Ho

voluto scrivere la storia di quella guerra proprio attraverso i racconti di quei testimoni e partecipanti che erano stati ignorati da tutti, ai quali nessuno aveva mai chiesto niente».

Svetlana Aleksievič, giornalista e scrittrice bielorrussa di madre ucraina, ha ricevuto il premio Nobel per la Letteratura nel 2015. Tra le sue opere tradotte in Italia: *Pregghiera per Cernobyl'. Cronaca del futuro* (e/o, 2002); *Ragazzi di zinco* (e/o, 2003); *Tempo di seconda mano. La vita in Russia dopo il crollo del comunismo* (Bompiani, 2014); *La guerra non ha un volto di donna* (Bompiani, 2015); *Ultimi testimoni* (Bompiani, 2016); *Perché sono discesa all'inferno?* (Castelvecchi, 2021).

Palano, D. (2024).
Politica. Un'introduzione.
 Morcelliana, pp. 496, € 37,00.

Gianfranco Miglio, con una metafora efficace, equiparava la politica a un «cristallo». Esaminarne la struttura unitaria e le diverse sfaccettature, seguendo un approccio originale rispetto alle principali correnti degli studi politici contemporanei, è l'obiettivo di questo volume. I cinque capitoli in cui si articola – dedicati alla comunità, al potere, all'organizzazione, al nemico, al tempo – vedono dialogare due distinte modalità di concepire il politico. La prima è legata alla tradizione del realismo politico – a partire da classici come Tucidide, Machiavelli e Hobbes –; la seconda è quella che, a partire soprattutto dagli anni Ottanta del secolo scorso, ha spostato l'attenzione verso la dinamica di auto-rappresentazione che definisce ogni comunità politica, che la fa esistere in quanto spazio ideale percepito come comune: una concezione “estetica” che implica una revisione sostanziale dei modi di definire il politico: la “natura umana”, immutabi-

le nella tradizione del realismo politico, viene così collegata anche a dispositivi di potere, pratiche discorsive, mutamenti storici. Emerge così nel cristallo del politico – forse persino nella sua struttura costitutiva – una dimensione relativa alla costruzione e alla costante ridefinizione di quello spazio percepito – a dispetto dei conflitti e dei disaccordi – come “comune”.

Damiano Palano è professore ordinario di Filosofia politica e Direttore del Dipartimento di Scienze politiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Presso la sede bresciana del medesimo Ateneo coordina il corso di Laurea triennale in Scienze politiche e delle relazioni internazionali e insegna Scienza politica e Teoria politica dell'età globale presso la Facoltà di Scienze politiche e sociali. Tra le sue pubblicazioni nel catalogo Scholé: *Bubble Democracy. La fine del pubblico e la nuova polarizzazione* (2020) e *Animale politico. Introduzione allo studio dei fenomeni politici* (2023).

F. Battezzozze (2024).
Analisi del discorso politico.
 Morcelliana, pp. 208, € 16,00.

Il discorso politico ha occupato tradizionalmente, e occupa tuttora, un ruolo marginale tra gli oggetti di studio della scienza politica, più attenta a dati strutturali quali l'assetto e il ruolo dei media, o ad aspetti particolari – per quanto importanti – del rapporto tra linguaggio e politica, come la propaganda di partito e, soprattutto, le campagne elettorali. Prevale comunque lo sguardo complessivo sulla comunicazione politica a scapito delle componenti linguistiche e discorsive, affrontate invece in altri ambiti disciplinari (linguistica, ovviamente, ma anche mass-mediologia, filosofia, sociologia, psicologia sociale, antropologia...). Questo volume

ci ricorda invece che la parola, detta o scritta, è un tratto peculiare della politica e che frequentemente questa consiste nell'emissione di simboli linguistici. Dopo una introduzione allo studio del discorso politico e alla sua analisi, viene presentata la griglia metodologica, messa alla prova in tre diversi scenari: il primo è quello europeo, con le proklusioni dei presidenti della Commissione europea José Barroso e Jean-Claude Juncker, per passare ai discorsi parlamentari pronunciati da Silvio Berlusconi, Matteo Renzi, Giuseppe Conte e Giorgia Meloni in occasione degli insediamenti dei loro governi e, in conclusione, alle relazioni congressuali dei segretari della CGIL dal 1949 al 1977.

Francesco Battezzorze è professore ordinario di Scienza politica all'Università di Pavia. Tra i maggiori studiosi dei simboli politici in età contemporanea, ha pubblicato: *Saggi sopra la teoria delle istituzioni politiche* (Coedit, 2012); *Il Parlamento nella formazione del sistema degli stati europei. Un saggio di politica storica* (Giuffrè, 2007); *Scienza politica e istituzioni* (CLU, 1996); *La partecipazione politica negli statuti regionali* (Ecig, 1987).

SCIENZE DELLA NATURA E TECNICHE

Basaglia, F. (Ed.) (2024).
Morire di classe. La condizione manicomiale fotografata da Carla Cerati e Gianni Berengo Gardin.
 Il Saggiatore, pp. 88, € 24,00.

Morire di classe (1969) da tempo non era più reperibile nelle librerie. Abbiamo deciso di ripubblicarlo ora, nella sua integrità, perché possa testimoniare alle nuove generazioni quale fosse la condizione dei

malati mentali prima della rivoluzione di Franco Basaglia, di Franca Ongaro Basaglia e di tutte le donne e gli uomini che insieme a loro hanno operato per scardinare quel sistema. Un lavoro collettivo che ha segnato una svolta epocale nella gestione della salute mentale e ha portato all'approvazione della legge 180. (Alberta Basaglia, Luca Formenton)

Franco Basaglia (1924-1980) è stato uno psichiatra e neurologo italiano, innovatore nel campo della salute mentale, riformatore della disciplina psichiatrica in Italia, fondatore di Psichiatria Democratica e ispiratore della Legge 180/1978 (che ne prende il nome) che introdusse la revisione ordinamentale degli ospedali psichiatrici in Italia promuovendo radicali trasformazioni nel trattamento sul territorio dei pazienti con problemi psichiatrici. Esponente della psichiatria fenomenologica, è considerato lo psichiatra italiano più influente del XX secolo.

Dalmasso, A.C., Grespi, B. (2023).
Mediarcheologia. I testi fondamentali.
 Raffaello Cortina, pp. 440, € 30,00.

L'archeologia dei media è un campo di studi emergente che sfugge a un rigido inquadramento disciplinare, collocandosi all'intersezione tra filosofia culturale visuale, storia della tecnica, studi di cinema e media e pratiche artistiche. La ricerca indaga la continuità tra media passati e presenti, ma anche le discontinuità e le rotture. Suo oggetto di studio privilegiato sono i percorsi interrotti, i media falliti, obsoleti o solamente immaginati, che ci consentono di aprire nuove cornici interpretative alla nostra esperienza del contemporaneo. Sulla scorta della riflessione foucaultiana, l'archeologia dei media mette in campo una metodologia di analisi che indaga a un tempo le condizioni discorsive e mate-

riali, gli usi e le pratiche sociali che ogni dispositivo tecnico mobilita, ma anche i paradigmi teorici e gli immaginari che sostengono le nostre pratiche medialità. Il libro intende offrire un percorso ragionato di accesso a questo campo di studi: accanto ad alcuni temi e metodologie di riferimento, accompagnati da brevi introduzioni propedeutiche, si trovano ricerche decisive per la comprensione del presente, che mettono a fuoco le linee di ricerca più attuali degli studi in corso.

Anna Caterina Dalmasso è ricercatrice presso il dipartimento di Filosofia “Piero Marinetti” dell’Università degli Studi di Milano, dove insegna Archeologia dei media ed è membro del progetto ERC Advanced Grant “An-Iconology: History, Theory, and Practices of Environmental Images”.

Barbara Grespi è professoressa associata presso il dipartimento di Filosofia “Piero Martinetti” dell’Università degli Studi di Milano, dove insegna Teorie dell’immagine in movimento e Archeologia dei media. Ha scritto saggi sul corpo e il gesto, sul rapporto fra cinema e fotografia e sulle teorie del montaggio.

Marinelli, M. (2023).

Che cos’è la medicina narrativa.

Problemi e metodi.

Scholé, pp. 160, € 15,00.

L’espressione “Medicina Narrativa”, coniata da Rita Charon nei primi anni del nuovo millennio, è largamente studiata e impiegata in ambito clinico, ma sfugge a una definizione univoca ed è utilizzata in riferimento a pratiche e principi che si discostano dalla sua elaborazione originaria. Sono qui esposte le caratteristiche e le linee essenziali di questo modello di cura – in cui la malattia non è solo un fenomeno biologico, ma anche un’espe-

rienza umana –, esplorandone le radici nel rapporto con le medical humanities e con la letteratura, il suo sviluppo nel corso degli anni, le aspirazioni e le potenzialità. Emergono la vitalità della disciplina e l’impegno per una sanità equa ed efficace, per un futuro di giustizia e compassione nel mondo della salute, della cura e della malattia, dove si cercano gli strumenti per comprendere non solo quest’ultima, ma innanzitutto il malato.

Massimiliano Marinelli insegna Medicina Narrativa presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell’Università Politecnica delle Marche. Dirige il Centro Studi della Società Italiana di Medicina Narrativa (SIMeN). Per Scholé ha curato il *Dizionario di Medicina Narrativa. Parole e pratiche* (2022).

Gregory, P. (2024).

Per un’architettura empatica.

Prospettive, concetti, questioni.

Carocci, pp. 208, € 24,00.

Partendo dalla svolta emozionale che nella nostra epoca caratterizza la comprensione della realtà, il volume ripercorre alcuni nuclei tematici del pensiero estetico, filosofico e neuroscientifico che hanno categorizzato l’empatia come modo fondamentale della relazione con l’alterità. All’interno di quest’ultima si colloca anche il nostro rapporto con gli oggetti e con gli spazi che abitiamo, nel quale le risposte affettive precedono qualsiasi interpretazione riflessiva. Tuttavia l’empatia, coinvolgendo nella relazione con l’altra o con l’altro la nostra stessa esistenza, tiene insieme emozione, cognizione e comportamento, indicando anche una postura etica e sociale che può favorire nel progetto architettonico una risposta maggiormente orientata alla condivisione consapevole e all’inclusione dell’alterità. In questo orizzonte di riferimento rientrano quelle ri-

cerche che aprono a una concettualizzazione “patica”, non priva di potenzialità critiche, dello spazio abitato, ripensato come medium incorporato della nostra esperienza vissuta. Di qui l’interesse per un’architettura multisensoriale, multidimensionale, interattiva e sinestetica, capace di esaltare nell’essenza relazionale dell’architettura il nostro “corpo coinvolto”, ovvero il modo poetico in cui ci confrontiamo e sintonizziamo fra noi e con il mondo-ambiente.

Paola Gregory è professore associato di Composizione architettonica al Politecnico di Torino ed è membro del Collegio dei docenti del dottorato in Architettura. Teorie e Progetto della Sapienza Università di Roma. Si interessa delle implicazioni di una dimensione paesaggistica dell’architettura, articolata negli ultimi anni sulla questione della rigenerazione urbana, e del pensiero architettonico contemporaneo nei suoi molteplici risvolti interdisciplinari, come testimoniano le numerose pubblicazioni e conferenze in Italia e all’estero.

Pacini, M. (2024).
Zona critica. Esercizi di futuro tra ecologia e tecnologia.
 Meltemi, pp. 168, € 15,00.

Dopo il successo di *Pensare la fine*, Marco Pacini torna sull’eco-problema del nostro tempo offrendoci gli strumenti per elaborare una filosofia dell’Antropocene a partire dall’idea scientifica di Zona critica: la sottile pelle vivente della Terra che si estende dalla sommità della copertura vegetale al fondo della falda acquifera. In queste pagine l’autore ci invita a interpretare ed estendere quest’idea oltre i confini delle “scienze dure” per approdare al campo delle scienze sociali. La Zona critica diventa così un concetto che mette a fuoco le interdipendenze non solo fra tutti i

soggetti naturali, ma anche tra fenomeni e processi sociali, economici, politici: un teatro dell’interscambio, della complessità, della simbiosi, delle catastrofi e dell’equilibrio, ma soprattutto delle metamorfosi. *Zona critica* ci aiuta a elaborare un’ontologia del presente capace di farsi carico di tutte le conseguenze dell’attività di *Homo Sapiens* sulla Terra e di tutte le sue (inter)connessioni. Pertanto, l’impatto di ogni politica, di ogni teoria o prassi, non può più venire analizzato soltanto in riferimento alle dinamiche sociali, umane, ma anche alla luce delle azioni-reazioni di tutti gli altri coinquilini nella Zona critica. Completa il volume un’accurata analisi e decostruzione di molti “paradossi tech” del nostro tempo e dei curiosi intrecci tra ecologia e tecnologia, che in modo sempre più evidente costituiscono la trama del mondo.

Marco Pacini è stato caporedattore de “L’Espresso” fino al 2020, dopo una lunga esperienza giornalistica. Nel 2005 ha ideato il progetto “vicino/lontano”, che ha dato vita all’omonimo festival e al Premio Terzani. Ha diretto una collana di saggi per Forum Editrice Universitaria Udinese e ha già pubblicato *Epocalisse* (2018) e *Pensare la fine* (2022). Attualmente fa parte della redazione della rivista filosofica “aut aut”.

SCIENZE GIURIDICHE

Herman, J.L. (2024).
Verità e riparazione. Una giustizia per chi sopravvive al trauma.
 Raffaello Cortina, pp. 256, € 21,00.

Se il trauma è davvero un problema sociale, la guarigione non può essere una questione esclusivamente individuale e privata. Le ferite del trauma, infatti,

non sono causate soltanto da chi commette violenza e sfruttamento, ma anche da chi di questi reati si fa complice, da chi preferisce non sapere, da chi incolpa le vittime. Tali ferite fanno parte dell'ecologia sociale della violenza in un sistema in cui i crimini contro le persone ai margini della società vengono razionalizzati, tollerati o resi invisibili.

A partire dalle testimonianze dei survivor, Judith Herman elabora una nuova concezione di giustizia che metta al centro le vittime e che si occupi più di guarigione e riparazione che di punizione dei colpevoli. In un sistema giudiziario in cui i bisogni e i desideri di chi è sopravvissuto alla violenza non trovano spazio, quella di Herman è una proposta di giustizia che mira a smantellare le strutture di oppressione più profondamente radicate e a riparare il rapporto danneggiato tra vittima e comunità. “Il primo passo consiste semplicemente nel chiedere ai survivor cosa renderebbe le cose giuste per loro. Sembra un atto scontato, ma in pratica non viene fatto quasi mai. Ascoltare, quindi, finisce per diventare un atto rivoluzionario.”

Judith L. Herman insegna Psichiatria presso la Harvard Medical School ed è tra i maggiori esperti mondiali in materia di traumi e abusi. Nel 1996 ha ricevuto il Lifetime Achievement Award dalla International Society for Traumatic Stress Studies. Nelle nostre edizioni ha pubblicato *Verità e riparazione* (2024).

SEMIOTICA

Fabbri, P. (2023).

La svolta semiotica. Nuova edizione accresciuta.

La Nave di Teseo, pp. 320, € 20,00.

Esito di alcune lezioni magistrali tenute a cavallo del millennio, *La svolta semiotica* è divenuto ben

presto una pietra miliare nella letteratura semiotica, una vera e propria rivoluzione per la ricerca, non solo della scienza dei segni ma dell'intero campo delle scienze umane e sociali. In esso si ripensa alla radice la natura della significazione, discutendo i suoi aspetti di base: il linguaggio come forma d'azione, la centralità della dimensione testuale, la natura strategica della narrazione, gli intrecci fra verbalità e immagine, l'importanza della dimensione passionale, la significazione corporea, l'efficacia simbolica e così via. Questa nuova edizione è arricchita da un'ampia appendice di testi inediti in lingua italiana – concepiti negli stessi anni della Svolta semiotica – che approfondiscono alcune tematiche basilari presentate in questo volume: la trasmissione delle informazioni, il museo e la memoria, il linguaggio e la catarsi, i media.

Paolo Fabbri (1939-2020) è stato un protagonista della semiotica europea, già dai suoi esordi. La sua attività intellettuale ha spaziato in molteplici campi: dal linguaggio alle arti, dalla comunicazione alla filosofia, dalla sociologia all'epistemologia. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Fellinerie* (2016), *L'efficacia semiotica* (2017), *Vedere ad arte* (2020), *Biglietti d'invito* (2021, uscito postumo a cura di Gianfranco Marrone). È stato direttore dell'Istituto Italiano di Cultura a Parigi.

SOCIOLOGIA

Codeluppi, V. (Ed.) (2023).

Forme estetiche e società ipermoderna.

Meltemi, pp. 184, € 18,00.

A cinquant'anni di distanza dall'uscita in libreria di *Forme estetiche e società di massa* di Alberto Abruz-

zese, tredici studiosi italiani hanno provato a riflettere su quanto si è modificato nel periodo trascorso. Il passaggio da una società di massa a un sistema sociale di tipo ipermoderno ha infatti determinato dei profondi cambiamenti nella natura e nel funzionamento delle forme estetiche. Ciascuno degli autori che hanno partecipato al volume ha ragionato sui cambiamenti delle forme estetiche che hanno interessato uno specifico ambito. Ne è risultato un quadro vario e articolato dei principali processi sociali che caratterizzano le società contemporanee. Con testi di Alberto Abruzzese, Nello Barile, Giovanni Boccia Artieri, Sergio Brancato, Fulvio Carmagnola, Vanni Codeluppi, Stefano Cristante, Giovanni Fiorentino, Gino Frezza, Mario Pireddu, Antonio Rafele, Giovanni Ragone, Tito Vagni.

Vanni Codeluppi è sociologo e insegna presso la IULM di Milano e l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Le sue ricerche riguardano principalmente gli studi sui media, sulla cultura di massa e sui consumi. Ha collaborato con numerosi giornali e ha pubblicato più di trenta monografie, tra le quali ricordiamo *Jean Baudrillard* (2020), *Dizionario dei media* (2020), *Leggere la pubblicità* (2021), *Umberto Eco e i media* (2021), *Vetrinizzazione* (2021), *Mondo digitale* (2022) e *La marca* (2023).

Cometa, M. (2023).
La svolta ecomediale. La mediazione come forma di vita.
Meltemi, pp. 162, € 16,00.

Già negli anni Sessanta del secolo scorso Marshall McLuhan e Neil Postman delineavano un'ecologia dei media sostenendo che il loro sviluppo vertiginoso poteva essere compreso solo come la creazione di un ecosistema culturale a cui l'*Homo Sapiens*

avrebbe dovuto adattarsi. Oggi la crisi ecologica del pianeta ci impone non solo una rinnovata riflessione sull'impatto che il sistema ecomediale ha sull'ambiente, ma anche una più articolata analisi della relazione tra organismi biologici e media. Questo studio ricostruisce i più recenti sviluppi dell'ecologia dei media e si propone di definire la svolta ecomediale a partire da una prospettiva compiutamente bioculturale che sappia pensare insieme tecnologia e biologia, ambienti hardware e software, materia e organismi, ecologia e politiche culturali.

Michele Cometa insegna Studi culturali e Cultura visuale all'Università degli Studi di Palermo. Ha pubblicato: *La scrittura delle immagini* (2012); *Archeologie del dispositivo* (2016); *Il Trionfo della morte di Palermo* (2017); *Perché le storie ci aiutano a vivere* (2017); *Letteratura e darwinismo* (2018); *Cultura visuale* (2020); *Cultura visuale in Italia* (a cura di, con R. Coglitore e V. Cammarata, 2022).

Cavalca, G., Mingione, E., Pugliese, E. (2024).
Il lavoro. dalla rivoluzione industriale alla transizione digitale.
Carocci, pp. 256, € 24,00.

Negli ultimi anni si sono registrate radicali e rapide trasformazioni del lavoro legate al procedere della rivoluzione digitale e alla riconfigurazione della globalizzazione. Il libro, alla sua terza edizione, analizza questi cambiamenti e propone le coordinate per lo studio delle nuove tensioni sociali nel mercato e nell'organizzazione del lavoro, in un quadro di crescenti diseguaglianze, mestieri e professioni in estinzione e nuove attività in sviluppo. In chiave storica e comparativa si affrontano tematiche classiche quali la divisione del lavoro, il taylorismo e le

condizioni di lavoro nelle fabbriche fordiste, l'evoluzione dei sistemi di protezione sociale, le nuove forme di disoccupazione e lavoro precario, il sindacato e il conflitto industriale. Il volume – avvalendosi di aggiornamenti statistici sull'occupazione in Italia e in Europa, con particolare attenzione ai giovani e alle donne – approfondisce i processi legati alle migrazioni internazionali, alle forme più accentuate di sfruttamento del lavoro, non solo in agricoltura e nell'industria, ma anche nei servizi e nell'economia di piattaforma.

Guido Cavalca è ricercatore in Sociologia economica e del lavoro all'Università degli Studi di Salerno, dove insegna Sociologia del lavoro e dell'organizzazione. Oltre a diversi articoli sulle trasformazioni del lavoro, ha curato *Reddito di Cittadinanza: verso un welfare più universalistico?* (FrancoAngeli, 2021).

Enzo Mingione è professore emerito di Sociologia all'Università di Milano-Bicocca. È autore di *Fragmented Societies* (Blackwell, 1991); *Lavoro: la grande trasformazione* (Annale Fondazione Feltrinelli, 2020).

Enrico Pugliese è professore emerito di Sociologia del lavoro alla Sapienza Università di Roma e ha insegnato anche all'Università di Napoli Federico II. Collabora con l'IRPPS-CNR. Ha pubblicato, tra l'altro, *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana* (Il Mulino, 2018).

Nardella, C. (Ed.) (2024).
Religioni dappertutto. Simboli, immagini, sconfinamenti.
Carocci, pp. 176, € 19,00.

Dai comizi politici alle manifestazioni di piazza, dai cartelloni pubblicitari alle sfilate di moda e all'avvento di nuove tecnologie, l'uso di riferimenti religiosi ha acquistato negli ultimi anni visibilità sulla scena pubblica facendo scalpore e accendendo talvolta anche vivaci polemiche. Le ragioni di questa rinnovata visibilità sono da cercare anzitutto nel riconoscimento dell'importanza della dimensione simbolica nella costruzione della realtà. Ciò porta una molteplicità di attori sociali, collettivi e individuali, a fare pubblicamente uso di segni e immagini attinenti al mondo delle religioni al di fuori dei loro contesti originari. Il volume, in cui si intrecciano analisi condotte a livello internazionale, documenta questa tesi generale attribuendo ai mezzi di comunicazione un ruolo propulsore di tali processi. Senza dimenticare che anche le religioni tentano dal canto loro di percorrere, con qualche rischio, vie finora inedite.

Carlo Nardella è professore associato di Sociologia dei processi culturali nel Dipartimento di Scienze sociali e politiche dell'Università degli Studi di Milano, dove insegna Sociologia e Sociologia dei consumi. Ha condotto ricerche sul mutamento culturale focalizzandosi sulla relazione tra religione e marketing, sulle trasformazioni nell'uso dei simboli religiosi e sul rapporto media-Chiesa cattolica. È autore, tra gli altri, di *La migrazione dei simboli* (Guerini, 2015) e *I simboli contesi* (con M. Toscano e L. P. Vanoni; UTET, 2023), e ha curato i numeri monografici *Religion and Marketing* ("Sociologica", 2014), *Papa Francesco e i media* ("Problemi dell'informazione", 2019) e *The Valorization of Religion by Media* ("Religions", 2024).

Lampugnani, D. (2024).
Modernità e alterità.
Un percorso sulle tracce di
Michel de Certeau.
Vita e Pensiero, pp. 208, € 20,00.

Nel corso della sua vita, Michel de Certeau (1925-1986) ha dedicato grande attenzione all'analisi e all'interpretazione dei molteplici processi di trasformazione politica, sociale, culturale, economica e religiosa che segnano l'inizio e il divenire dell'epoca moderna. In ogni sua opera, infatti, la 'questione della modernità' viene affrontata con incredibile costanza e profondità, avvalendosi di differenti prospettive disciplinari (storio-grafia, sociologia, psicoanalisi, antropologia, linguistica). D'altra parte, ciò che senza dubbio caratterizza il peculiare sguardo di Michel de Certeau è l'inesauribile attenzione verso tutte quelle forme di alterità che, emergendo proprio nel cuore della modernità, ne mettono continuamente in crisi e, di conseguenza, in movimento la struttura. È, dunque, attraverso questo rapporto costitutivo tra i saperi e i poteri moderni e il 'plurale' della storia e del quotidiano che vanno emergendo alcune delle più importanti questioni che l'uomo contemporaneo è chiamato ad affrontare con coraggio e lucidità: dal funzionamento delle istituzioni alle possibilità dell'agire politico, dalle sfide dell'etica alle trasformazioni della fede cristiana.

Davide Lampugnani è ricercatore presso il dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e docente di Sociologia presso il Seminario Arcivescovile di Milano e lo Studio Teologico Interprovinciale 'Laurentianum' dei Frati Minori Cappuccini di Milano. I suoi interessi di ricerca vertono attorno ai processi di innovazione e di trasformazione sociale e culturale contemporanea. Da diversi anni collabora al progetto di ricerca dell'Archivio della Generatività Sociale e fa parte del gruppo di ricerca del progetto Genius Vitae.

IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



NORME REDAZIONALI

NORME REDAZIONALI

Titolo del contributo / Title in English

First Author*, Second Author**

*First Affiliation, e-mail *

*First Affiliation, e-mail

ABSTRACT

L'abstract deve essere compreso fra le 150 e le 200 parole.

ABSTRACT

The abstract should be between 150 and 200 words.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Da 3 a 5, separate da punto e virgola (3-5, separated by a semicolon).

INTRODUZIONE / INTRODUCTION

L'introduzione è obbligatoria (non è necessaria la traduzione inglese). Introduction is mandatory.

1. TITOLO DEL PARAGRAFO / 1. TITLE LEVEL 1

La lunghezza massima dei contributi scientifici deve essere compresa tra i 30.000 e i 35.000 caratteri, spazi compresi (inclusi grafici, tabelle, note e bibliografia). The maximum length of scientific contributions must be between 30.000 and 35.000 characters, including spaces (including graphics, tables, notes and bibliography).

1.1. Titolo del sottoparagrafo/ 1.1. Title level 2

CONCLUSIONI / CONCLUSIONS

Le conclusioni sono obbligatorie / Conclusions are mandatory.

BIBLIOGRAFIA / REFERENCES

Tutti i riferimenti bibliografici devono attenersi scrupolosamente allo stile APA (<http://www.apastyle.org/>), fatte salve le precisazioni sotto indicate (vedi *infra*). All references must be done according to the APA style (<http://www.apastyle.org/>), except for below clarifications (see *infra*).

Tutti contributi dovranno seguire il template qui disponibile (rendere linkabile template form).

SINTESI delle norme da seguire scrupolosamente

AVVERTENZE GENERALI

Lunghezza massima dei contributi (30.000-35.000 caratteri, spazi inclusi).

Utilizzare il carattere Times New Roman:

- formattazione normale,
- 12 pt. per il corpo del testo dell'articolo, compresi i titoli,
- 11 pt. per abstract e parole chiave,
- 10 pt. per la bibliografia finale, o interlinea singola,
- giustificato.

Abstract (in italiano e in inglese) compreso fra le 150 e le 200 parole.

3-5 parole chiave (in italiano e in inglese)

CITAZIONI NEL TESTO

Si usano le **virgolette basse doppie** «» per le citazioni normali all'interno del testo. Le **virgolette alte doppie** “ ” nei casi di citazione dentro la citazione o per espressioni metaforiche o figurate.

Corsivo solo per le parole straniere.

Nel testo dell'articolo le **citazioni**

- verranno seguite fra parentesi dal cognome dell'autore e dall'anno di edizione della fonte, ed eventualmente dal numero di pagina separato dai due punti (Mari 2018: 68).
- Qualora, all'interno della stessa citazione vi fossero diversi autori, dovranno essere citati in maniera continuativa, separati da un punto e virgola (Mari 2018; Biagi 2019).
- Vanno indicate le pagine di riferimento anche qualora la citazione non fosse riportata letteralmente fra virgolette (cfr. Mari 2018: 46-49).
- Ripetizione della stessa opera appena citata nella citazione precedente: (*ibi*: 48); (*ibidem*), se si tratta della stessa opera e della stessa pagina della citazione precedente.

Nel caso in cui la **citazione testuale fosse superiore alle 40 parole**, dovrà essere inserita in un paragrafo separato da una riga dal testo che lo precede e che lo segue, con rientro destro e sinistro di 1 cm, senza virgolette e dimensione 10. A conclusione della citazione, si inserisce fra parentesi tonda l'autore, l'anno e la pagina (come sopra).

Le **note al testo** si dovranno inserire a **piè di pagina**, seguendo la numerazione automatica di Word, dimensione 10, interlinea semplice, e avranno una funzione puramente esplicativa.

- Ripetizione in nota di un'opera precedentemente citata: G. Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, cit., p. 68.
- Ripetizione della stessa opera appena citata in nota precedente: *Ibi*, p. 48; *Ibidem* (stessa opera; stessa pagina della citazione precedente in nota).

BIBLIOGRAFIA

Tutti i riferimenti bibliografici devono attenersi scrupolosamente allo stile APA (<http://www.apastyle.org/>), fatte salve le precisazioni sotto indicate

Libri

Albarea, R. (2014). *La nostalgia del futuro*. ETS.

Masschelein, J. e Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Mari, G., Minichiello, G., Xodo, C. (2014). *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*. Scholé.

Vico, G. (Ed.). (2007). *Orientamenti per educare alla cittadinanza*. Vita e Pensiero.

Nel caso di un libro in **traduzione italiana**, non è necessario indicare il nome del traduttore né la dicitura "trad. it."; mentre va indicato il nome dell'eventuale curatore come segue:

- Taylor, C. (2009). *L'età secolare*. (P. Costa, Ed.). Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (1992). *La volontà di potenza*. (M. Ferraris, P. Kobau, Eds.). Bompiani.

Articoli di riviste scientifiche

Biesta, G. (2012). Philosophy of Education for the Public Good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (6), 581-593. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00783.x>.

Capitoli all'interno di un testo collettaneo

Mari, G. (2007). L'educazione alla cittadinanza tra avvaloramento dell'individuo e istanza comunitaria. In Vico, G. (Ed.). *Orientamenti per educare alla cittadinanza* (pp. 67-86). Vita e Pensiero.

Citazioni di pagine web

Miur (2020). Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a Distanza. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>)

