

EUNOMIA

RIVISTA DI STUDI SU PACE E DIRITTI UMANI

ANNO XI n.s., NUMERO 2, 2022



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**
2022

Eunomia. Rivista di studi su pace e diritti umani

Inserita nell'elenco delle Riviste Scientifiche di ANVUR per i settori scientifico-disciplinari 11, 12, 13, 14.

Direttore Responsabile

Salvatore Colazzo (Università del Salento, Lecce, Italy)

Comitato di direzione

Giuseppe Gioffredi (Università del Salento), Attilio Pisanò (Università del Salento), Anna Maria Campanale (Università di Foggia), Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia), Victor Luis Gutierrez Castillo (Universidad de Jaen), Roberto Maragliano (Università Roma Tre), Gianpaolo Maria Ruotolo (Università di Foggia).

Comitato scientifico

Fabio Pollice (Università del Salento), Mariano Longo (Università del Salento), Luigi Melica (Università del Salento), Michele Carducci (Università del Salento), Daniele De Luca (Università del Salento), Claudia Morini (Università del Salento), Gianpasquale Preite (Università del Salento), Giuliana Iurlano (Cesram, Lecce), Antonio Donno (Cesram, Lecce), Jose Antonio Santos (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid), Ricardo Rabinovich Berkman (Universidad de Buenos Aires), Consuelo Ramon Chornez (Universidad de Valencia), Antonio Lazari (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla), Amparo Lozano (Universidad S. Pablo Ceu, Madrid), Monica Lugato (Università di Roma-LUMSA), Francesco Perfetti (LUISS "G. Carli", Roma), Maria Eugenia Rodriguez Palop (Universidad Carlos III, Madrid), Ludovica Poli (Università di Torino), Enza Pellicchia (Università di Pisa), Rabia M'rabet Tamsamani (Universidad de Jaen), Emanuele Sommario (S.S. Sant'Anna, Pisa).

Comitato editoriale

Vincenzo Lorubbio (Università del Salento), Stefania Attolini (Università del Salento), Demetrio Ria (Università del Salento), Andrea Napolitano (Università degli studi di Napoli), Chiara Grieco (Università del Salento), Benedetta Rossi (Università di Modena e Reggio Emilia), Francesco Celentano (Università di Bari), Jonathan Pass (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla).

Redazione

Rosita Ingrosso (Università del Salento), Angelo Ferramosca (Università del Salento).

Editorial Office

Università del Salento-Lecce
Via Stampacchia, 45
73100 Lecce (Italy)
tel. 39-0832-294642
tel. 39-0832-294765
fax 39-0832-294754
e-mail: eunomia@unisalento.it

In collaborazione con



RETE PACE E DIRITTI

ISSN 2280-8949

Journal website: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/eunomia>

© 2022 Università del Salento – Coordinamento SIBA

Coordinamento SIBA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba.unisalento.it>

SOMMARIO

ANNO XI N.S., NUMERO 2, 2022

SAGGI / ESSAYS	5
LECH WITKOWSKI	
<i>Verso una strategia pedagogica di superamento d'antagonismi interculturali per la civiltà del futuro (tropi dell'ispirazione umanistica)</i>	7
M ^a DEL CARMEN CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO	
<i>Mediación y Discapacidad intelectual. Una oportunidad, un nuevo reto</i>	27
SALVATORE COLAZZO	
<i>Mazzini e il valore politico della musica. Per una lettura di Filosofia della musica</i>	63
LUCIANA PETRACCA	
<i>Giustizia e società nel Meridione d'Italia (sec. XV). La violenza sulle donne nei testi giudiziari</i>	77
SALVATORE SAVOIA	
<i>La costruzione della pace nel pensiero di Maritain e nel magistero dell'enciclica Pacem in terris</i>	91
CARMINE LUIGI FERRARO	
<i>Crisi ed Umanesimo</i>	105
FRANCESCO BEARZI	
<i>Ricercando bussole di pace, equità e sostenibilità insieme agli adolescenti</i>	131
ANTONELLA CUPPARI	
<i>Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative nell'ambito del lavoro educativo sociale</i>	137
DEMETRIO RIA	
<i>Antropocene e Complessità: note a margine di un recente Convegno Internazionale</i>	159
ANTONIO DI MAGLIE	
<i>L'intreccio infinito tra sport, guerra e pace</i>	173

DEMETRIO RIA	
<i>Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi</i>	191
ELISABETTA LUCIA DE MARCO	
<i>Attivismo civico e storytelling digitale</i>	205
RAFFAELA TORE	
<i>Didattica attiva e sviluppo della creatività</i>	217
VALENTINA DE NUCCIO, ROBERTA FERSINO, LORENZO DIDOMENICANTONIO, MASSIMO IPPAZIO CIULLO	
<i>Note sul progetto “Viaggio attraverso la democrazia”</i>	231
RECENSIONI / REVIEWS	237
SALVATORE COLAZZO	
<i>Cosimo Scaglioso, La Chiesa latino-americana e Oscar A. Romero, Marcianum Press, Venezia, 2020 (p. 400).</i>	239
SALVATORE COLAZZO	
<i>Mario Castellana, Briciole di complessità. Tra la rugosità del reale, Studium, Roma, 2022, (pp. 250).</i>	243
DEMETRIO RIA	
<i>AA. VV., Antropocene e bene comune. Tra nuove tecnologie, nuove epistemologie e nuovi virus, S. Langella, M. Damonte e A. Massaro (a cura di), Genova University Press, 2022 (pp. 301).</i>	245
BENEDETTA ROSSI	
<i>Giuseppe Gioffredi, Vincenzo Lorubbio e Attilio Pisanò (a cura di), Diritti umani in crisi? Emergenze, disuguaglianze, esclusioni, Pacini, Pisa, 2021 (pp. 206)</i>	247
CARMINE LUIGI FERRARO	
<i>AA.VV. Guía Comares de Historia de la Filosofía Española, a cura di José Luis Mora e Antonio Heredia, Granada 2022, (pp. 394)</i>	255
CATERINA DE MARZO	
<i>Vito Teti, La restanza, Einaudi, Torino 2022 (pp. 168).</i>	261

SAGGI / ESSAYS

LECH WITKOWSKI

UNIVERSITÀ DELLA POMERANIA A ŚLUPSK - POLONIA

*Verso una strategia pedagogica per il superamento degli antagonismi interculturali per
la civiltà del futuro (tropi dell'ispirazione umanistica)*

Introduzione

Le considerazioni che seguono si svolgeranno in dieci passi successivi. In primo luogo, passerò in rassegna le manifestazioni degli antagonismi nella vita sociale, le loro fonti e indicherò i meccanismi che li sostengono nel mondo contemporaneo. Poi ricorderò un recente esempio drammatico e le sue condizioni, inscritte nell'assurda guerra della Russia gestita dispoticamente da Putin e dominata dalle patologie dell'autoritarismo e delle chimere imperiali. Abbiamo a che fare con manifestazioni di aggressione che già minacciano il mondo intero, che fortunatamente si è mobilitato quasi interamente in modo unitario di fronte a un simile assalto alla pace e all'indipendenza. Successivamente, affronterò la questione del posizionamento dell'antagonismo nella tensione tra relativismo e utopia dell'omogeneità. Ovvero dell'importanza di superare la logica riduttiva di certe idee sulla socializzazione. Discuterò poi la sfida della dualità nella struttura normativa della psicotica. Questa è una manifestazione delle difficoltà che si incontrano nel postulare trasformazioni verso l'educazione alla soggettività per le nuove generazioni di bambini e adolescenti. A ciò si aggiunge la tesi secondo cui l'infanzia dovrebbe essere vista come un piano di proiezione per il corso dell'età adulta. La preoccupazione per l'autoeducazione e l'autotrascendenza diventa la direzione più significativa per il cambiamento delle idee sull'educazione di valore. Per questo è necessario insistere su una

nuova cultura dell'educazione. In conclusione, rileverò che il crollo di nuovi antagonismi e dell'odio minaccia costantemente di tornare, se non si creano e non si avviano meccanismi reali per coinvolgere l'educazione alla maturità culturale del maggior numero possibile di società, gruppi e individui.

1. Manifestazioni e fonti di antagonismo.

Guerre, odio, violenza, disprezzo, ostilità tra individui, ambienti, nazioni e stati, non possono essere eliminati senza compiere sforzi attraverso culture e società, con la partecipazione delle istituzioni, comprese quelle educative, e nei rapporti intergenerazionali. È necessario riflettere, sia storicamente che nei contesti recenti, sui processi politici contemporanei e sui meccanismi di socializzazione che intensificano gli antagonismi, rafforzano la frustrazione e rompono l'unità umana per combattere nel quadro dei dualismi in conflitto tra di loro. I loro poli creano uno spazio di rivalità radicale, rivendicano pretese d'esclusività, di unica giustizia e la necessità di rimuovere non solo i diversi estremi. Questo porta alla negazione di ogni differenza in quanto indegna del potere della fede e di un senso di superiorità, che, inoltre, turba il presunto unico ordine simbolico possibile che esclude la sovranità del pensiero. Un compito separato è considerare e attuare pratiche educative alternative ed interazioni culturali in un mondo così pluralizzato, che l'eliminazione delle differenze violerebbe, ovvero la perdita della ricchezza della diversità. Invece di estremismi autodistruttivi, che distruggerebbero le possibilità di futuro per il mondo, potrebbe fiorire un'interazione interculturale dinamica, arricchendo tutti, creando l'effetto di sinergia e sintonia. Non si tratta solo di vaghi sogni d'armonia universale o di sublimazione utopica, imposta dall'alto, di un messaggio ideologico, ma di una vera strategia di piccoli passi quotidiani nell'ambito di un'attività educativa, che sotto spinte positive, mobilita sempre più circoli di civiltà al rispetto diritti umani per il futuro delle prossime generazioni. L'umanesimo non può essere stabilito per compulsione o trasferendo in modo artificiale le soluzioni già pronte senza preparare l'ecologia della mente, servendo la comprensione dei loro valori e superando abitudini e pregiudizi culturali precedenti con le loro pretese. Il fallimento

nell'imporre soluzioni democratiche in società prive di tradizioni democratiche o che non hanno un nucleo sufficiente di élite e ambienti istituzionali democratici dimostra che l'attuazione con la forza o con la coercizione si rivela molte volte come controproducente per gli ideali affermati. Devono crearsi ampi sforzi per uno spazio in un laborioso processo di formazione per intere generazioni. Questo richiede anche far emergere di leader dell'animazione per questi sforzi, così come la necessità di nuove istituzioni educative e modalità di funzionamento, senza escludere la scuola, i media e la famiglia.

La questione chiave riguarda la natura dell'identità individuale e collettiva postulata dai compiti della pedagogia interculturale nell'attuazione di nuovi meccanismi di formazione di una nuova condizione spirituale nel mondo. Ciò richiede un nuovo ripensamento delle modalità di comprensione e attuazione dei compiti pedagogici intesi come attuazione alla partecipazione alla cultura. È necessario formulare compiti e compiere sforzi in tutti questi ambiti: influenza pedagogica, creazione di spazi di partecipazione all'interazione e apertura a un terreno culturale simbolico di portata sempre più ampia e profonda. Soprattutto, però, vale la pena ricordare che le scienze umane hanno da tempo, nella loro tradizione più antica e nei tempi moderni, sviluppato soluzioni che non solo meritano di essere ricordate nella storia del pensiero. Questo patrimonio deve essere invocato ed applicato come condizione per l'esistenza di una civiltà di uguaglianza, di pace, giustizia e libertà, orientata ad affermare la dignità umana come condizione di opportunità per le generazioni future.

Le fonti d'impedimento, se non gli ostacoli fondamentali nella creazione di tali opportunità, possono essere numerose e tra loro contraddittorie. Spesso operano a causa del danno alla sensibilità morale, con l'incapacità di entrare in empatia con il dolore, la sofferenza e l'umiliazione di un altro essere umano, quando la tolleranza significa al massimo indifferenza, o addirittura disprezzo e mancanza della preoccupazione con la noncuranza. Le barriere dell'ostilità sono create anche da un senso di minaccia creato artificialmente, intensificato ideologicamente da un senso di superiorità o incapsulato

dall'autoritarismo chiuso di una disponibilità personale a contarsi solo con la forza assoluta e a imporre la sottomissione in un atteggiamento di conformità.

Tali ostacoli possono anche essere associati alla patologia dell'immaginazione, condannando alla vita nelle illusioni, anche politiche, attribuendo ad altri l'atteggiamento del Nemico, sotto blocco del dialogo, oltre a vivere con fantasie del proprio potere e con un senso narcisistico del diritto e della superiorità, tradotto nel linguaggio di una visione utopica che dà diritto alla violenza contro gli altri. Possono anche comportare una patologia dell'immaginazione che condanna a una vita di illusioni, attribuendo agli altri un atteggiamento di ostilità del Nemico, e bloccando il dialogo, nonché una vita con fantasie sul proprio potere e con un senso narcisistico di diritto e superiorità. Tutto questo viene talvolta tradotto nel linguaggio di una visione utopica che dà il presunto diritto alla violenza contro gli altri. A volte viene giustificata da ideologi fondamentalisti, moralisti o addirittura inquisitori, proclamando fanaticamente il dovere della purezza spirituale, concepita in modo ristretto nell'ambito dell'ideale di uguaglianza e omogeneità, con l'imputazione agli altri di immergersi al servizio dell'impurità spirituale e di schierarsi dalla parte delle "potenze del male", che devono essere distrutte. Entra in gioco anche un senso di frustrazione associato a un complesso di inferiorità, la lacerazione di ferite simboliche del passato o una mancanza di autostima al di là della manifestazione del potere. La violenza può allora spalancarsi fino alla brutalità e al mettersi al servizio di un potere che sostituisce la propria dignità e dà il diritto di calpestare la dignità degli altri, anche non riconosciuta. Altri sono degradati nella loro umanità nella costante promozione del disprezzo nei loro confronti. Interi sistemi mediatici e istituzioni statali possono essere messi al servizio di meccanismi che approfondiscono e ampliano l'espressione delle peggiori caratteristiche degli atteggiamenti umani. Il più delle volte si tratta delle inclinazioni umane, inscritte in pratiche sociali di razzismo, nel nazionalismo, nel fanatismo religioso, nel disprezzo per i deboli e i sofferenti; per coloro che sono meno fortunati nella vita, spesso senza colpa. Possono perpetuare risentimenti, stereotipi e guidare le reazioni con meccanismi di difesa distruttivi, privi di riflessività e di mezzi per

livellare antagonismi e usurpazioni. Anche i "meccanismi di difesa" (Anna Freud¹) espongono la loro forma peggiore di comportamento autodistruttivo impulsivo, inscritto nella reattività e nei risentimenti. Intanto, guardiamo a questi fenomeni richiamando gli accenti inscritti nella riflessione filosofica, come portatori di una possibilità di rimedio a breve termine e di una strategia culturale e educativa a lungo termine. In questo modo sarà possibile chiedere un cambiamento della pedagogia nella sua teoria e nella sua pratica, avviando nuove soluzioni, anche solo sperimentali, e uno stile di pensiero che protegga dal perpetuarsi di un senso di disperazione o di indifferenza.

2. Una parola sul fenomeno della guerra della Russia di Putin contro l'Ucraina e il suo popolo.

La complessità del mondo richiede un nuovo approccio: epistemologico, assiologico, culturale, se non si vuole morire in lotte suicide, fratricide, e soprattutto quando una delle parti, come la Russia ora contro l'Ucraina, usurpa il diritto all'autonomia e impone la propria volontà ponendola alla base di una pericolosa, assurda retorica, che coinvolge il potere strategico di una potenza militare. La complessità del mondo richiede un nuovo approccio, non solo epistemologico, assiologico o culturale, ma richiede valvole politiche, iscritte nel funzionamento di interi Stati e del sistema di sicurezza internazionale. Questo è essenziale se non si vuole che il mondo perisca in battaglie suicide e fratricide, soprattutto quando improvvisamente una delle parti, come sta facendo ora la Russia con l'Ucraina, inizia a usurpare diritti basandosi sulla pericolosa e assurda retorica della nostalgia imperiale e sulla manipolazione di un senso di minaccia falsamente gonfiato. Per un potere dispotico, anche le sue stesse enormi perdite, che comportano l'impegno della potenza strategica e militare, non lo dissuadono dall'ossessione e dal fanatismo, a costo di degradare la dignità dei propri cittadini, compresi i propri soldati. Come in questo caso, è possibile mettere in moto l'intera macchina della propaganda di Stato e della pacificazione dei più piccoli segni di

¹ A. FREUD, *L'io e i meccanismi di difesa*, L. Zeller Torentino (traduttore), Giunti Editore, 2012.

resistenza, mentre allo stesso tempo vengono perpetrati i peggiori comportamenti contro il popolo ucraino.

Le pratiche genocide si stanno diffondendo ripetutamente sul nostro pianeta per i secoli e ho paura che si stiano rafforzando in questi ultimi decenni. L'Olocausto non è stata l'ultima bestialità, il suo spettro sta rinascendo di fronte nei nuovi circoli etnici e religiosi. Le rivendicazioni imperiali e le pratiche neocoloniali degradano le generazioni e spingono milioni di rifugiati a vagare verso l'ignoto, o a cercare disperatamente asilo anche in luoghi dove non c'è la volontà di accogliere. Queste sono le nuove ondate di rifugiati privati di un riparo, di una sicurezza e di un futuro. È tempo di pensare a come porre fine alla recrudescenza di questi fenomeni nei vari angoli del mondo, soprattutto perché una strategia coerente e spregevole di assoggettamento dei sistemi di interi Paesi unita a una propaganda di minacce e di odio può convincere milioni di cittadini, come avviene attualmente in Russia, a sostenere piani e azioni criminali. Questi atti sono mascherati dalla retorica di un'"operazione speciale" di difesa, mentre allo stesso tempo si presume che porti la liberazione alle masse di persone invase. È il caso della guerra di Putin contro il popolo ucraino, a cui viene negato il diritto all'indipendenza dall'egemonia dell'usurpatore imperiale.

Probabilmente è all'opera lo stesso meccanismo di ossessione collettiva descritto da Erich Fromm² nel suo famoso saggio, intitolato in modo paradossale ma adeguato *Fuga dalla libertà*, che spiega il processo di ascesa del sentimento fascista in Germania negli anni Venti e Trenta, quando un leader che dava un senso di forza stava ripristinando la condizione economica, nazionale e identitaria persa dopo la sconfitta dei tedeschi nella Prima guerra mondiale. La Russia, dopo il crollo dell'Unione Sovietica e visti i suoi burocratici tentativi di uscire dal comunismo con le sue fallaci pratiche di instaurare la democrazia e i meccanismi del libero mercato, ha creato in milioni di cittadini russi, sostenuti da una propaganda sistemica, la visione della possibilità di riconquistare il potere imperiale dello Stato e la propria dignità grazie a un sovrano, un imperatore. Questo ultimo, come lo zar prima di lui, avrebbe creato un sistema basato sulla

² E. FROMM, *Fuga dalla libertà*, Edizioni di Comunità, 1981.

sottomissione, la corruzione e la violenza, eliminando chi la pensava diversamente. Non per niente in Russia, invece che di mezzi di comunicazione pubblica, le autorità parlano piuttosto di mezzi di "informazione di massa" e condannano alla prigione chi pubblicizza "informazioni" diverse da quelle desiderate dalle autorità. La società diventa ostaggio della manipolazione e della mancanza di accesso a fonti e piattaforme alternative per la comprensione e la costruzione di legami comunitari diversi da quelli nell'interesse delle autorità.

Non è un caso che nelle discipline umanistiche sia stata messa in luce l'idea di Lacan del triangolo dei registri: del reale, dell'immaginario e del simbolico, che abbia evidenziato la possibile trappola del "reale" profondamente inconscio, che cade troppo spesso nei limiti di ciò che può essere immaginato o espresso simbolicamente nel linguaggio³. I fantasmi immaginari possono sostituire qualsiasi tentativo razionale di liberare individui e interi gruppi dall'attaccamento fanatico a una visione immaginaria dei propri torti e a una missione di salvataggio, liberandoli dal proprio degrado mentale e culturale indicando il nemico e mobilitandoli all'aggressione elevata a una missione di difesa della purezza della razza, della giustizia dell'ideologia o della difesa degli interessi. Ciò innesca un sistema interno di "violenza simbolica", come ha espresso Pierre Bourdieu, in particolare nella sua opera *Dominazione maschile*⁴. Quest'autore ha evidenziato il fenomeno della creazione di una trappola in cui cadono le vittime che non hanno una prospettiva alternativa all'imposizione di un modo apparentemente naturale di vedere il mondo come unico possibile. Allo stesso tempo la colpa della violenza viene spostata sulla parte che si suppone venga attuata per la necessità di conformarsi. Il meccanismo della violenza simbolica doma i deficit che diventano invisibili. Allo stesso tempo, le aspirazioni e i desideri culturali nella sfera della libertà, dell'autorealizzazione, della democrazia e dei diritti umani vengono abbassati; la struttura della patologia viene naturalizzata come norma.

3. Tra relativismo e utopia dell'omogeneità

³ E. BAZZANELLA, *Lacan. Immaginario, simbolico e reale in tre lezioni*, Asterios 2011.

⁴ P. BOURDIEU, *Il dominio maschile*, Feltrinelli 2014.

Il punto di partenza è certamente quello di liberare il mondo sociale – all'interno di una cornice territoriale – dall'imposizione di un'unica visione del mondo e di un'unica visione della verità valida per altre culture. Non si tratta di sancire un relativismo estremo, in quanto non c'è posto per i valori universali, ma c'è bisogno di una visione di questi ultimi, diversa da quelle rigidamente prescritte per tutti. Non per nulla Gadamer⁵, nella sua opera chiave *Verità e metodo*, ha sottolineato che la verità del mondo può essere costituita da molte visioni e immagini del mondo, profondamente vissute e che riflettono la verità di un determinato luogo. La verità del mondo può essere composta dalle piccole verità locali, senza cadere in una rigida impostazione relativista.

Allo stesso modo, Leszek Kołakowski⁶, nel suo *Horror metaphysicus*, insisteva nel percepire l'assurdità delle guerre e degli stupri della visione del mondo attraverso il prisma dell'assurda lotta per far sì che la verità di un solo paesaggio fosse valida in un mondo ricco di scenari diversi. Non è un caso che Isaiah Berlin⁷ abbia sottolineato nei suoi saggi sulla libertà che la "barbarie" culturale significa, prima di tutto, l'incapacità di comprendere che le verità di un luogo non sono valide in un altro posto e, inoltre, che questa differenza non implica la superficialità di tali verità; al contrario, le verità localmente adeguate possono essere fortemente, profondamente vissute e rilevanti, ma senza il diritto di imporle agli altri in altri luoghi. Non per nulla Martin Buber⁸, nelle sue riflessioni su due tipi di fede, ha sottolineato che la fede religiosa non deve necessariamente significare una fonte per una "comunità di verità" esclusiva, rigorosa sia verso l'esterno che verso i propri aderenti. Può anche significare una "comunità di fiducia" inclusiva, aperta alla debolezza e al dubbio, poiché credere può significare non tanto essere sicuri dell'unica verità forte e pronta per tutti, ma rischiare una fiducia difficile che si ottiene nell'incertezza il sostegno di uno sforzo... di fiducia, senza la certezza o il senso di diritto di imporre qualcosa a chi non fa lo sforzo o non riceverà la "grazia" di farlo. Allo stesso tempo, la dottrina cattolica, praticata non solo dal Vaticano nello spirito

⁵ H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, a cura di Gianni Vattimo, introduzione di Giovanni Reale, Bompiani, Milano 2000.

⁶ L. KOLAKOWSKI, *Horror metaphysicus*, [in polacco] PWN, 1970.

⁷ I. BERLIN, *Quattro saggi sulla libertà*, M. Santambrogio (traduttore), Feltrinelli 1989.

⁸ M. BUBER, *Due tipi di fede. Fede ebraica e fede cristiana*, edito da San Paulo Editore 1995.

neotomista, perde la possibilità di chiamare il male e i suoi autori con il loro nome, di schierarsi dalla parte delle vittime. Allo stesso modo, anche il Patriarca di Mosca nell'invasione russa ha visto una guerra santa contro i nemici della fede giusta, senza considerare l'entità delle vittime che questa guerra ha provocato come cosiddetta "operazione speciale", secondo il camuffamento della nomenclatura di Putin e dei suoi servizi di propaganda. Nello stesso tempo il capo della chiesa ortodossa ucrainiana si è coinvolto con la fede dalla parte della eroica nazione ucrainiana.

Sappiamo da molto tempo, o almeno dai tempi degli avvertimenti contro l'utopia della società aperta postulata da Karl R. Popper⁹, che è disastroso per il futuro mettergli addosso il corsetto di un'unica visione utopica, perché diventa il cartello obbligatorio e l'alibi per ogni violenza. Tale visione utopica costituisce una trappola che ha i suoi aderenti e devoti portavoce pronti a pagare qualsiasi prezzo di persecuzione per la sua attuazione con la pretesa di incarnare i valori da essa affermati. Poi c'è la base per l'azione secondo lo slogan "il fine giustifica i mezzi", con la possibilità di fare sacrifici anche con numerosissime vittime, compresi come coloro che presumibilmente non comprendono la "missione storica delle forze del progresso", come proclamato dalle versioni ortodosse del marxismo e del comunismo militante. Naturalmente, non si tratta qui di ammettere che Popper abbia ragione su tutto, ma di richiamare l'attenzione sulla trappola in cui i popoli dell'Europa orientale sono caduti per generazioni sotto la pressione della dominazione comunista nei loro paesi consacrati alla lotta dichiarata in nome della liberazione della classe operaia. Allo stesso modo, non è sufficiente accettare che questa pressione sia oggi sostituita dal fenomeno della "distopia", come descritto da Zygmunt Bauman¹⁰, ossia come un atteggiamento che riduce le azioni solo al presente, impigliato nella temporalità dell'adattamento *ad hoc*, senza un ideale positivo. In effetti Herbert Marcuse¹¹ ne scrisse nella sua opera principale *L'uomo a una dimensione* sostenendo che

⁹ K. R. POPPER, *La società aperta e i suoi semici*, a cura di Dario Antiseri, Armando Editore 2018.

¹⁰ Z. BAUMAN, *Retrotopia*, Laterza 2020.

¹¹ H. MARCUSE, *L'Uomo a una dimensione*, traduzioni di Luciano Gallino, Tilde Gianì Gallino, introduzione a cura di Luciano Gallino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1999.

l'individuo ha il compito di trovare se stesso nel mondo e nel suo *status quo*. Tale uomo diventa quindi incapace di ribellarsi e di superare criticamente la cornice del mondo esistente con un progetto di vita sociale spiritualmente aperto, libero dalle patologie di chi pretende il riconoscimento incondizionato e persino l'egemonia distruggendo la critica dei torti e degli errori. Allo stesso tempo, adattandosi alla costante mutevolezza nella ricerca affannosa e sconsiderata della stabilità, molti spengono la loro sensibilità al dolore, all'umiliazione e al danno, diventando indifferenti e chiudendosi nel loro immediato comfort in un minimo di adattamento.

4. Contro la logica riduttiva della socializzazione

La sfida in questo spazio è certamente la "logica" dell'educazione come socializzazione alle aspettative del gruppo sociale che costituisce il cerchio di riferimento dominante per l'individuo, insieme alle pressioni del luogo inscritto in tale meccanismo. Non per niente Martin Heidegger¹² ha sensibilizzato le pressioni impersonali di ciò che "SI" sa, fa, legge, come modello da prendere dalle aspettative di un dato luogo. Ciò è in linea con la definizione di socializzazione che si può ricavare dalle riflessioni di Milan Kundera¹³ nel suo saggio sulla "saggezza del romanzo"; questa definizione può essere espressa con una formula che indica un naturale e necessario "vortice di riduzione della complessità culturale di un dato luogo", in cui l'influenza può traboccare. Questa dinamica riduttiva del luogo educativo richiede, quindi, interventi educativi di carattere "desocializzante", grazie ai quali l'individuo non sia ostaggio dell'illusione dell'inalternatività di un dato modello impersonale, inscritto in questo vortice di riduzione della complessità, come imposizione di una norma sugli altri, trattata come presuntamente valida in assoluto e applicata senza riflessione. Questo viene espresso anche da Jürgen Habermas¹⁴, invocando in modo diverso la tradizione della psicologia dello sviluppo di Jean Piaget¹⁵ nella sua teoria dell'azione comunicativa. Egli postula questo approccio come un

¹² M. HEIDEGGER, *Segni della via* [in polacco], Aletheia, 1995.

¹³ M. KUNDERA, *L'arte del romanzo*, Adelphi, 1988.

¹⁴ J. HABERMAS, *Teoria dell'agire comunicativo*, Mulino 1986.

¹⁵ J. PIAGET, *L'introduzione all'epistemologia genetica*, Emme Edizioni 1982.

"meccanismo di decentramento" dello sviluppo; esso opera orizzontalmente, estendendo l'accesso orizzontale a diversi vortici di riduzione della complessità. Allora questo meccanismo rende disponibile una varietà molto più ampia di punti di vista, creando così una prospettiva da utilizzare nel proprio sviluppo spirituale. Allo stesso tempo, il decentramento agisce in senso verticale, offrendo l'opportunità di approfondire le giustificazioni quando altrimenti una socializzazione eccessiva non ne sentirebbe nemmeno il bisogno. Il grado di complessità delle giustificazioni diventa qui il criterio di valutazione dell'avanzamento cognitivo e morale delle competenze ad agire nel modello di costruzione dei livelli di identità individuale e di organizzazione del funzionamento delle istituzioni che consentono tale e non altra complessità.

A ciò si aggiunge la preoccupazione per l'"effetto frontiera" o effetto dialogico, come espresso dal semiologo della cultura Mikhail Bakhtin¹⁶, di cui ho scritto nel mio libro *Universalismo della frontiera*, sottolineando le implicazioni educative dell'affermazione dell'incontro con l'altro. Quest'effetto indica possibilità per tutti coloro che sono in grado di guardarsi con gli occhi dell'altro, o di utilizzare gli impulsi dell'incontro per prendere le distanze da sé stesso e per accettare o permettere anche solo la possibilità che la propria narrazione si confronti con un modo diverso di guardare i fenomeni descritti.

5. La sfida della dualità nella struttura normativa della psicotrasformazione

In termini di complessità, è bene vedere qui due meccanismi aggiuntivi: uno che mobilita la capacità di associare la verità al fenomeno della paradossalità, cioè di rompere con l'orizzonte dell'ovvietà colloquiale e superficiale, che non è soggetta a riflessione e non è superabile se non si è appena rotto con credenze apparentemente ovvie. Il secondo meccanismo è di natura tale da consentire la combinazione di qualità opposte in una struttura duale ma non dualistica; la prima opera integrando un sistema raddoppiato di opposti nel tutto, piuttosto che un dualismo che divide il tutto in poli separati e opposti. Tale dualismo opera con la rottura richiedendo un riconoscimento dicotomico della necessità di includere uno dei membri dell'alternativa con l'eliminazione dell'altro. Allora

¹⁶ L. WITKOWSKI, *Universalismo della zona di frontiera* [in polacco] A. Marszalek 2000.

la dualità come una complessità strutturale unificata implica una normatività completamente diversa delle strutture dualistiche, separatistiche, e comporta un dilemma strutturale che non consente la rimozione di uno degli elementi, ma che pone all'ordine del giorno l'esigenza di tentare in modo temporale, sottoposto ai condizionamenti che si cambiano, di equilibrare l'insieme del funzionamento. Ciò comporta l'adeguamento dello stato di un polo ai requisiti stabiliti dal cambiamento dello stato dell'altro polo, nel contesto di ulteriori fattori che influenzano la situazione dell'insieme.

6. *Verso l'educazione alla soggettività riflessiva*

Gli approcci alla socializzazione tendono a essere unilateralmente affermativi, sottolineando soprattutto la necessità di interventi correttivi quando il processo stesso fallisce e richiede una risocializzazione, fino alle pene detentive. Il meccanismo correttivo del processo di socializzazione in sé non è ammesso, almeno fino a un certo periodo dello sviluppo, poiché questo processo è considerato necessario e prezioso nell'introduzione nei ruoli sociali e nelle altre aspettative dell'ambiente di adattamento dell'individuo ai requisiti accumulati lì. Si pone la questione di consentire la soggettività e la sua autonomia, nella direzione chiamata individuazione, che Richard Rorty¹⁷, ad esempio, tratta come un processo complementare inscritto solo assai tardi nel periodo dell'istruzione superiore, mentre le scuole inferiori avrebbero il compito di attuare la disciplina e l'obbedienza alle richieste ambientali tramite la socializzazione. Allo stesso tempo, Rorty riconosce l'impossibilità di stabilire un rapporto armonioso tra l'orientamento all'autorealizzazione e quello alla solidarietà sociale con l'altro. Sarebbe necessario esaminare in che misura questa mancanza di connessione tra gli ultimi due orientamenti dell'impegno sociale sia il risultato della postulata separazione tra socializzazione e individuazione come meccanismo tradizionalmente desiderato per l'impiego degli individui nella partecipazione alla cultura come adattamento al mondo già esistente. Questo ritardo dell'individuazione deve essere trattato come problematico nella

¹⁷ R. RORTY, *La filosofia dopo la filosofia: contingenza, ironia e solidarietà*, G. Boringheri (traduzione), Laterza 2001.

misura in cui può perpetuarsi come uno stato prolungato di incapacità di risveglio spirituale, inteso qui, dopo Hermann Hesse¹⁸, come un impegno nella ricerca del cammino verso se stessi, cioè verso le proprie passioni, le proprie capacità e il proprio serbatoio inconscio di auto-realizzazione creativa che moltiplica il valore culturale per le generazioni a venire.

L'educazione non può avere compiti che si limitano a rafforzare il vortice socializzante di riduzione della complessità culturale del mondo, dominante in un determinato luogo di organizzazione sociale e istituzionale della vita. In particolare, nonostante l'ostinata insistenza di tecnocrati e burocrati, educazione non può essere subordinata al mercato del lavoro e adattata ai dominanti ruoli professionali e le abitudini pubbliche, a cui preparerebbe senza motivazione e stimolazione del cambiamento intergenerazionale. L'educazione come attuazione della partecipazione alla cultura deve essere un processo di apertura al mondo ancora a venire. Questo richiede sforzi attraverso il prisma del linguaggio e delle realizzazioni creative come "suolo simbolico" che richiede una strategia dinamica per crescere non solo in parole tangibili, ma che aiuta l'individuo per espandere la propria memoria culturale attraverso le idee esistenti nell'ordine dell'"ambiente invisibile" (Radlińska¹⁹). Una simile ecologia culturale per la mente fornisce l'accesso a un serbatoio di significati esistenziali, che permette di dare all'individuo un senso alla propria vita e della sua dedizione odierna utilizzando le più grandi conquiste e gli impulsi più profondi provenienti dalla sfera dei contenuti e dei valori significativi dei capolavori simbolici. Questo è il presupposto per potersi liberare dalla solitudine, dal vuoto, dalla disperazione, dalla mancanza di significato esistenziale, cioè da tutti gli stati che portano alla disperazione e alla perdita di energia vitale, che richiedono una rivitalizzazione fino al livello della rinascita spirituale per la formazione di una nuova identità (Erikson²⁰, Frankl²¹). Eppure, ci sono anche sfide sistemiche e

¹⁸ H. HESSE, *Il giuoco delle perle di vetro*, Mondadori 2018.

¹⁹ L. WITKOWSKI, *L'ambiente invisibile* [in polacco], Impuls, 2014.

²⁰ L. WITKOWSKI, *Versus* [in polacco], Impuls 2015.

²¹ V. FRANKL, *Man's search for meaning*, Estate 2008.

persino di civiltà, che richiedono un cambiamento globale non solo nella percezione della portata della distruzione del pianeta nella fase dell'epoca "antropocenica", ma anche nelle abitudini sociali e nelle strategie di produzione, oltre che nel calcolo economico, per essere più responsabili del futuro delle prossime generazioni, compreso il clima e la sicurezza del pianeta come organismo.

7. L'infanzia come strato che influenza il corso dell'età adulta

Assume quindi un nuovo significato, e anche valore di una suggestione culturale per una svolta radicale dell'educazione, il suggerimento pedagogico che fin dalla giovane età i bambini dovrebbero avere uno spazio aperto per i propri sogni, passione, soggettività, sviluppando sensibilità, immaginazione e il coraggio di pensare in modo critico ai danni causati dagli atteggiamenti degli adulti e degli strumenti di degrado mondiale da essi creati. Bisogna lavorare nell'educazione rendendo le nuove generazioni più capaci liberarsi in modo culturale dallo statuto d'ostaggio di usurpazioni dispotiche, a casa, nella scuola, posti di lavoro e varie istituzioni sociali, della pressione per adattamento alla comodità dell'autoritarismo. La logica di lotta e resistenza non basta. Tutto questo, infatti, funziona nella vita odierna, privando le società del potenziale critico e creativo, senza stimolare sviluppo dell'amicizie alle differenze culturali, proteggendo dal danno emozionale e dalla subordinazione, soprattutto dallo scatenare i lati peggiori dell'essere umano in vari personaggi, pratiche dell'interazione e le forze di distruzione.

È in linea con la visione antropologica del mondo in cui il ritmo del cambiamento rende pericoloso non solo il modello „post-figurativo”, come diceva Margaret Mead²², delle relazioni intergenerazionali con il dominio dell'immaginario delle generazioni più anziane con le sue abitudini adatti al mondo più stabile. Non pare sufficiente anche il modello „co-figurativo”, riorganizzato dalle istituzioni dominanti del mondo degli adulti attualmente al potere. C'è finalmente sotto pressione della dinamica evolutiva bisogno di un mondo dell'educazione che consenta molto di più i diritti dei giovani, a partire dai bambini, affinché non siano condannati a partecipare all'organizzazione di relazioni

²² M. MEAD, *Cultura e identità. Studio della distanza tra le generazioni*, [in polacco] PWN, 2000.

sociali che riproducono gli aspetti peggiori della pratica sociale fino ad oggi (Znanięcki²³). È quindi arrivato il tempo per un mondo che si apre ai bambini e che li apra nelle loro enormi potenzialità creative e umane, prima che vengano trattati come meccanismi di riproduzione obbediente di ordini che devono già essere superati, cioè abbandonati, se si vuole che l'umanità abbia una possibilità di sopravvivenza. Ciò richiede un cambiamento di abitudini nei mondi sociali degli adulti; paradossalmente, essi devono educarsi proprio a un diverso modo di trattare gli esseri umani, a partire dal bambino, attraverso la natura, il clima, l'aria ed acqua, e contro la precedente corsa a produrre eccessi materiali e di consumo invece di un tenero autocontrollo nell'avidità. La parola "educazione" non può più ridursi prima di tutto alla socializzazione all'obbedienza e a un canone di pensiero imposto, ma richiede l'apertura di orizzonti e l'innalzamento del livello di gestione della scomoda complessità del mondo. È più facile ma più pericoloso far crescere un bambino e un giovane in modo tradizionale, sotto controllo del potere, ma questo non è più sostenibile, perché troppo spesso non si formano ma si fermano le strutture cognitive e morali nel loro sviluppo.

Allora rimane la preoccupazione per un cambiamento che modelli gli atteggiamenti degli adulti, che è certamente più difficile, ma necessario affinché i bambini non crescano nel mondo della violenza che li priva dell'autocreazione soggettiva e fa ripetere atteggiamenti di confronto, dominanti nel mondo contemporaneo (Znanięcki²⁴). È necessario fornire il prima possibile ai bambini uno spazio di passione e di scoperta delle loro passioni, in connessione con l'apprezzamento del virtuosismo dei pari, e non solo della disciplina riproduttiva, e con una ricca offerta di diversità culturale rivelata per creare opportunità d'esperienze dell'iniziazione interattiva di nuova partecipazione alla cultura e con incontri al di fuori della ristretta cornice locale un mondo dominato dalla comodità dei suoi amministratori e dalla logica della lotta e rivalità distruttiva.

²³ L. WITKOWSKI, *Pretese e transattualità* [in polacco], Impuls 2022.

²⁴ F. ZNANIĘCKI, *Sociologia dell'educazione* [in polacco], PWN 2001.

Ai fini dell'apertura interculturale raggiunta nella modalità di lavoro pedagogico, è particolarmente importante superare le percezioni stereotipate e gli approcci all'autorità in ciascuna delle culture coinvolte nel processo di interazione tra di esse. Risulta cruciale affermare le autorità di ogni cultura come figure significative, offrendo loro spunti di riflessione e invitandoli alla disputa e confronto, secondo la formula che la grandezza culturale non significa infallibilità non solo in filosofia. Anzi, l'autorità culturale consiste, in una versione avanzata nell'atteggiamento senza imporre esclusività della ragione o con le pretese di egemonia; in principio si esprime nel rapporto che sottolinea il valore di prendere sul serio il pensiero degli altri e di invitarli a sforzarsi di pensare in modo autonomo, considerano anche i risultati ottenuti dagli altri. Allora qui non c'è il posto per imporre la propria visione attraverso un meccanismo di violenza simbolica o addirittura di seduzione del potere carismatico, che genera sottomissione anziché indipendenza e coraggio di argomentare e presentare interrogazioni critiche.

Allo stesso modo, non è importante se optiamo per l'individualismo o per i riferimenti culturali collettivi, ma il contesto decisivo costituisce il livello della complessità di operazioni cognitive e di competenza morale che avviene nel discorso. Allo stesso tempo, queste operazioni e competenze devono essere viste in termini di complessità strutturale dei dilemmi, legati in modo di dualità funzionale di completamento, che sono in grado di elaborare argomentazione aperta alle correzioni, piuttosto che esprimersi in termini di contenuto fisso e chiuso; si tratta quindi del grado di complessità addomesticato delle giustificazioni e della capacità di tollerare l'ambiguità, fino all'ambivalenza che porta all'oscillazione nella posizione non solo emozionale ma anche con una comprensione del legame che unifica le norme opposte ma reciprocamente indispensabili, come vicinanza e distanza nei ruoli sociali, come indicava Robert Merton²⁵.

8. *L'interesse per l'autoeducazione e l'autotrascendenza*

Tutto ciò significa che la strategia di trattamento educativo delle giovani generazioni, a partire dai bambini piccoli, deve basarsi su un invito all'autoeducazione, per consentire il contatto con la diversità culturale, per cercare in essa impulsi creativi che sviluppino

²⁵ R. MERTON, *Sociological ambivalence and other essays*, Free Press 1976.

l'immaginazione, con la ricchezza dell'espressione simbolica sempre crescente per affrontare le sfide del "reale" inconscio e quelle della realtà sociale. Le forme e le modalità di interazione educativa nelle scuole devono essere fundamentalmente riorganizzate e deve anche essere rivalutata la funzione culturale degli insegnanti come guide nello sforzo indipendente degli allievi di trasformare creativamente simboli e valori nella ricchezza spirituale interiore degli individui nel tentativo di autodeterminare e approfondire le proprie passioni e aspirazioni. Un esempio di cambiamento organizzativo nelle scuole, da tanto tempo auspicato, è il superamento del rigore della separazione dei bambini e dei ragazzi nelle classi scolastiche in base all'età, invece di organizzare le interazioni scolastiche attraverso le divisioni per le fasi strutturate durante ciclo di vita (Erikson), tenendo conto delle dualità dei bisogni psicosociali di sviluppo e delle dinamiche più ricche di esempi ambientali che motivano alla crescita dei individui sempre più pieni di vitalità e l'interesse del proprio futuro. Si tratta, infatti, di aprire ai bambini opportunità di interazione differenziate in termini di fasi di sviluppo all'interno delle quali si verificano differenze psicosociali e opportunità di sostegno allo sviluppo degli individui attraverso l'età (Erikson). La liberazione dei bambini da rigide fasce d'età e dalla segregazione in luoghi rigidi dello spazio scolastico, con il divieto di muoversi e di costruire situazioni creative ad hoc, è stata a lungo postulata nelle scienze umane (Znaniecki). Nel frattempo, il fattore dominante è la convenienza della gestione istituzionale, anche a costo di soluzioni organizzative dannose per lo sviluppo. Per un bambino, un'autorità che mobilita in modo creativo lo sforzo di crescita può essere un altro bambino con un potenziale simbolico più avanzato o una diversa motivazione per il proprio sviluppo e la ricerca di opportunità per il futuro.

9. Per una nuova cultura dell'educazione

Nell'educazione non basta agire solo come una trasmissione, subordinata all'imposizione del canone vincolante del contenuto e del pensiero disciplinante senza stabilire un rapporto della comprensione e sensibilità verso i significati come valori riconosciuti e

vissuti in modo personale. Non si tratta nemmeno di trasgressione narcisistica senza lo sforzo di aprire l'incontro con altri paesaggi culturali all'esperienza iniziatica, né di coinvolgimento di un individuo nel servizio impegnato delle istituzioni esistenti o della loro trasformazione sotto la supervisione di un'unica visione. È in gioco l'apertura dialogica attraverso l'educazione all'accesso a una varietà di orizzonti e modi di articolare e vivere il mondo. Questo può avvenire attraverso un incontro di traslocazione con la differenza, arricchendo il repertorio di mezzi a disposizione di un individuo per risolvere i suoi dilemmi personali e donando significato alla sua vita senza arrecare danno o sofferenza agli altri.

Ciò implica non solo l'affermazione dell'autorealizzazione, ma anche una disponibilità e una capacità di autotrascendenza aperta a valori che esulano dalle precedenti immersioni nella socializzazione e riflessione personale (Tillich²⁶). Si tratta di un atteggiamento verso l'incontro con l'altro come un'occasione per un'esperienza iniziatica liberatoria, insegnando la tolleranza non come una coesistenza indifferente e distanziata in enclavi chiuse di separatezza, ma come una comunità spirituale nell'esperienza di valore esistenziale. Allo stesso tempo, si scopre rapidamente che l'atteggiamento di tolleranza non può essere attuato educativamente nel modo tradizionale di combattere l'intolleranza o di stigmatizzarla, ma attraverso la ricerca e lo sviluppo di una maturità emotiva per riconoscere gradualmente i suoi limiti e le minacce che pone. I divieti e gli ordini come il contenuto morale di base educativa non sono soluzioni culturalmente mature per sostenere lo sviluppo dell'immaginazione e della sensibilità al di là della pressione del controllo e della punizione.

È necessario un livello di influenza completamente diverso dalla spietatezza della pressione e al di là della trasmissione dei contenuti per riproduzione durante gli esami. L'educazione deve essere in grado di sviluppare e implementare altre "antropotecniche" per una trasformazione interiore sostenibile (Sloterdijk²⁷). Si tratta di ottenere la cooperazione sviluppando la preoccupazione per sé stessi e per gli altri. Questo pone il

²⁶ P. TILLICH, *Teologia sistematica*, Claudiana 2001

²⁷ P. SLOTERDIJK, *Devi trasformare la tua vita. Sull'antropotecnica*, [in polacco] PWN 2014.

compito dell'educazione come spazio vivo d' incontro culturale, inteso come possibilità di stabilire nella situazione educativa della comunità di esperienza e contribuire all' apprezzamento reciproco dello sforzo di diventare l'altro, di rivelare a sé stesso le proprie motivazioni, i propri sogni e i propri poteri creativi. Questo deve avvenire senza volerli imporre agli altri, ma solo in un processo di condivisione e, allo stesso tempo, per moltiplicare la ricchezza dello spazio a cui ognuno può attingere creativamente se fa uno sforzo. Per evitare la trappola in cui la libertà è un fardello da cui fuggire nelle braccia dell'autoritarismo e delle identità fanatiche, è necessario creare uno spazio di libertà spirituale per tutti i partecipanti fin dall'inizio dell'educazione. In seguito, potrebbe essere troppo tardi, quando il sistema di pressione istituzionale rinuncerà a coraggio dei cittadini, li priva di immaginazione, sensibilità e disponibilità all'aiuto, e toglie loro la capacità di provare il dolore, la sofferenza e l'umiliazione degli altri. Questo vale soprattutto per i bambini, le donne, le comunità minoritarie e le differenze di atteggiamento nei confronti della vita.

Conclusione

Tutto quanto detto qui sopra è una proposta per riflettere, altrimenti si rischia un costante ritorno delle guerre e dell'odio, aggravato dal terrorismo culturale, con la violenza di stato che diventa anche un'arma dei despoti che si appropriano della democrazia per i propri fini. Come nel caso dell'atteggiamento di Putin, che ha portato all'invasione dell'Ucraina da parte della Russia, con il sorprendente e triste sostegno di gran parte della società Russa che pare adesso piena degli individui privi dell'empatia verso dolore creato dalla guerra per milion ideei rifugi e le vittime ferite o uccise dei cittadini ucraini, spesso torturati. Dobbiamo tirare una conclusione da questa tragica esperienza per educazione e per i rapporti interculturali. È solo questione di tempo prima che un altro despota salga al potere altrove, sfruttando la sottomissione e la suscettibilità alla manipolazione su scala massiccia contro i popoli successivi. È sufficiente il confinamento periodico di ampie fasce della società che non hanno accesso a un'istruzione aperta alle ricchezze del mondo. È anche possibile infondere nell'attenzione culturale le esigenze della lotta per l'esistenza,

elevare il senso di emarginazione e di degrado come un'ingiustizia incolpando gli altri come il nemico immaginario. È anche possibile mobilitare una reazione aggressiva di frustrazione, portando al potere coloro che fanno leva sugli istinti più bassi, utilizzando stereotipi e bugie su scala di massa nei media. Si crea quindi un'identità culturalmente primitiva, spietata e aggressiva su scala di massa, utilizzando i meccanismi della democrazia per distruggerla. Molte autorità ne hanno fatto uso, non solo Putin in Russia, ma anche Trump negli Stati Uniti e, negli ultimi anni, quelli al potere in Polonia, che tollerano manifestazioni di nazionalismo e ostilità, ad esempio nei confronti delle persone LGBT escluse. Nel frattempo, la pace per tutti inizia nelle menti di ognuno, nel processo educativo, nell'atteggiamento spirituale verso il nutrimento dell'umanità come valore universale, che richiede l'impegno alla responsabilità e alla dignità, nel rispetto reciproco.

M^a DEL CARMEN CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS (MADRID)

Mediación y discapacidad intelectual. Una oportunidad, un nuevo reto

1. FUNDAMENTOS BÁSICOS DE LA MEDIACIÓN

En la sociedad actual el conflicto es parte de nuestra vida, forma parte de nuestro día a día. Hasta el momento, la forma tradicional de resolver los conflictos ha sido acudir a la autoridad judicial. Sin embargo, los resultados que se obtienen de la resolución de los mismos por esta vía nos han hecho ver que, en la mayoría de los casos, esa alternativa no es siempre la más adecuada. En multitud de ocasiones, las resoluciones judiciales no satisfacen a ambas partes del conflicto, originándose interminables procedimientos de ejecución de sentencia, que provocan, en ocasiones, incluso mayores rencillas y un recrudecimiento del conflicto inicial¹.

Este sistema que ha permanecido durante años se aleja cada vez más de la realidad porque no ofrece respuestas eficaces a las necesidades de la sociedad del siglo XXI y, a ello, no han sido ajenos los legisladores que han propuesto otros métodos alternativos de resolución de conflictos en aras a cooperar con la dilación de los procesos y, el colapso de los Tribunales.

¹ CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, *La mediación como solución en los conflictos de crisis de pareja*, Navarra, Thomson Reuters Aranzadi, 2016, p. 33

Un claro ejemplo de esta preocupación por disponer de otros sistemas alternativos de resolución de conflictos fue inicialmente la Directiva 2008/52/CE, de 21 de mayo, del Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, que señala que el principal objetivo que se pretende cumplir es el de mejorar la calidad de la justicia, tal y como expone en su considerando (6): *“La mediación puede dar una solución extrajudicial económica y rápida a conflictos en asuntos civiles y mercantiles, mediante procedimientos adaptados a las necesidades de las partes. Es más probable que los acuerdos resultantes de la mediación se cumplan voluntariamente y también que preserven una relación amistosa y viable entre las partes. Estos beneficios son aún más perceptibles en situaciones que presentan elementos transfronterizos”*.

Por su parte, la Ley estatal 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles define la mediación en su artículo 1 de manera muy genérica, afirmando que se trata de *“aquel medio de solución de controversias, cualquiera que sea su denominación, en que dos o más partes intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo con la intervención de un mediador”*.

Por lo tanto, por mediación entendemos el sistema de resolución de conflictos a través del cual las propias partes logran poner fin al litigio mediante un acuerdo adoptado tras un proceso de negociación. Un tercero neutral e imparcial intenta aproximar posturas y sugerir distintas alternativas de acuerdo.

El mediador no zanja la controversia imponiendo su criterio, sino que trata de aproximar las posiciones de las partes, facilitando la negociación entre ellos e intentando que alcancen un acuerdo satisfactorio para ambos. Para ello, utiliza determinadas habilidades, técnicas o herramientas que solo pueden ser llevadas a cabo adecuadamente por personas, no solo con unos previos requisitos y una determinada formación, sino con unas cualidades personales especiales a la hora de gestionar las emociones inherentes a un conflicto. El mediador no tiene, por tanto, poder de decisión, ni tampoco poder legal (como tiene el

Juez) para resolver las cuestiones que se le plantean. Su función va dirigida a hacer de “puente” entre las partes, facilitando la comunicación y logrando así un acuerdo.

MUNNÉ y MAC-CRAGH² definen la cultura de la mediación en diez principios que siguen una secuencia que será la misma que deberá seguir una persona que afronte un conflicto a través de un proceso de mediación:

PRINCIPIOS INTERNOS/TRABAJO PERSONAL

1. La responsabilización de los propios actos y de sus consecuencias.
2. La búsqueda de los propios deseos, necesidades y valores. El respeto por uno mismo.
3. La humildad de admitir que muchas veces se necesita ayuda externa para poder solucionar las propias dificultades.
4. La capacidad para aprender de los momentos críticos. La apuesta por un avance que no siempre puede ser a través de un camino llano.

PRINCIPIOS INTERNOS O EXTERNOS/TRABAJO INTERPERSONAL

1. El reconocimiento de los momentos de crisis y de los conflictos como algo inherente a la persona.
2. La comprensión del sufrimiento que producen los conflictos.
3. La potenciación de la creatividad sobre una base de realidad.

² MUNNÉ y MAC-CRAGH., *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó, 2006, pp. 1 y ss.

4. La creencia en las propias posibilidades y en las del otro.

5. La necesidad de privacidad en los momentos difíciles.

PRINCIPIO EXTERNO/VISIÓN DEL OTRO

1. El respeto por los demás. La comprensión de los deseos, necesidades y valores del otro, aun cuando disten de los propios.

Lo que sin duda es indiscutible es que la mediación como técnica alternativa de resolución de controversias es sumamente eficaz. Cuenta con beneficios y ventajas demostrados sobre otros métodos, siendo quizá el más importante cuando se trata de dar a las partes implicadas el protagonismo tanto del proceso como de los resultados.

Esto no quiere decir que la mediación deba sustituir siempre a los Tribunales de Justicia, pero sí que puede “descargarlos” de algunos asuntos que pueden resolverse extrajudicialmente.

2. PERFIL DEL MEDIADOR EN CONFLICTOS ENTRE PERSONAS DEPENDIENTES Y/O PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En un proceso de mediación y más particularmente cuando alguna de las partes integrantes es una persona con algún tipo de discapacidad intelectual, existen una serie de cualidades que el mediador debe poseer y saber transmitir; tales como: credibilidad, confidencialidad, habilidad para motivar a las partes a facilitar información, capacidad para

la escucha, flexibilidad, paciencia, empatía, perseverancia, buen carácter y una especial sensibilidad tomando plena consciencia de las características personales e intelectuales de las personas que participan en el proceso de mediación.

Entre todas estas y para su mejor desarrollo, es necesario que el mediador facilite un espacio neutral donde la comunicación fluya y las condiciones y técnicas utilizadas vayan orientadas a la consecución de acuerdos consensuados entre las partes³. No olvidemos, asimismo, que la creatividad supone una parte importante del perfil del mediador, aunque no por ello se excluyen a aquellos profesionales que sean poco creativos o que afirmen tener poca creatividad ya que “la producción de ideas creativas no surge de la nada, más bien éstas surgen de personas que han desarrollado un amplio abanico de habilidades y que disponen de un rico cuerpo de conocimientos relevantes, previamente adquiridos en contextos favorecedores”⁴.

El desconocimiento de la mediación en España, así como la “juventud” y novedad de este método de resolución de conflictos, hacen necesario que el legislador, de una parte, señale con precisión los requisitos que debe cumplir la persona mediadora para desempeñar su trabajo y, de otro lado, exige al mediador y a las instituciones de mediación, la formación inicial y continua necesaria y adecuada para desempeñar sus funciones.

La Ley de mediación 5/2012, de 6 de julio, regula en el Capítulo III “el Estatuto del mediador” y, sin recoger previamente una definición de esta figura, dispone en su artículo 11 las condiciones para ejercer como tal, esto es: persona natural que se halle en pleno ejercicio de sus derechos civiles, con un título oficial universitario o de formación profesional superior, con formación específica y seguro de responsabilidad civil.

³ Como señala MERINO ORTÍZ, (*La Mediación familiar en situaciones asimétricas. Procesos de gestión de conflictos con episodios de violencia, drogodependencias, enfermedad mental y desequilibrio de poder*, Madrid, Reus, 2013, p. 32), se trata de “proponer un proceso estructurado y flexible, que ofrezca a las personas enfrentadas una dinámica de abordaje de los asuntos en conflicto mediante una agenda de temas a tratar y una secuencia de fases que son los que dan contenido al proceso”.

⁴ En este sentido, VECINA JIMÉNEZ, *Creatividad. Papeles del psicólogo*, vol. 27, nº1, 2006, pp. 31-39.

Las Comunidades Autónomas no contemplan de manera unánime el perfil del mediador, aunque muchas de ellas coinciden al referirse a determinados profesionales para ejercer dichas funciones; así, los abogados, los psicólogos, los trabajadores sociales, los educadores sociales y los pedagogos son perfiles profesionales orientados en su formación a un adecuado desarrollo de las funciones de mediador. Sin embargo, no existe *numerus clausus* a la hora de determinar profesiones a las cuales esté reservado el acceso al ejercicio de la mediación.

La Directiva 2008/52 del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, insiste en la necesidad de promover la calidad de la institución mediadora garantizando la capacitación de los mediadores lo cual requiere un compromiso específico de los Estados que han de dar cumplimiento al mandato de fomentar su adecuada formación. Reflejo de ello son los numerosos Instrumentos Internacionales y las normas nacionales dictadas en la materia⁵.

La Ley de mediación deja abierta, por tanto, la condición de mediador a todos los que posean algunos de los grados reconocidos oficialmente, es decir, la formación universitaria debe ser ineludible. Además, se suele imponer una determinada experiencia profesional durante un plazo de tiempo suficiente lo que implica, por un lado, la necesidad de pertenecer a un colegio profesional a cuyo régimen jurídico y de garantía de prestación de servicios se esté sometido y, de otro, que se haya ejercido un trabajo efectivo dentro del campo profesional en el que se encuentre. La pertenencia a un colegio profesional posibilita que se esté sometido al régimen disciplinario propio para los casos en los que eventualmente se cometan conflictos en el desempeño de la profesión. Si se trata de funcionarios públicos, cuando no exista colegio profesional, es la administración la que

⁵ Véase en Italia, el Decreto legislativo 4 marzo 2010, n. 28 (y la ley 26 noviembre 2021, n. 206) que hace referencia expresa a la formación de mediadores; Bélgica, en la Ley de 21 de febrero de 2005, apunta que la Comisión Federal es la competente para determinar las condiciones y procedimientos para la aprobación de los organismos de formación y los programas formativos para acreditar a los mediadores; y, Austria, en su artículo 29.1 de la Ley de mediación, se refiere a los contenidos de la formación.

garantizará el desarrollo de la actividad dentro de los principios deontológicos exigibles.

Además de la pertenencia a un determinado colectivo profesional, el mediador ha de recibir una formación específica que le habilite para el ejercicio de una función mediadora. En este sentido, la Ley de mediación, en su Disposición Final Octava hace recaer en “*El Gobierno, a iniciativa del Ministerio de Justicia*” la facultad de “*determinar la duración y contenido mínimo del curso o cursos que con carácter previo habrán de realizar los mediadores para adquirir la formación necesaria para el desempeño de la mediación, así como la formación continua que deben recibir*”.

La formación específica debe impartirse en cualquiera de las modalidades que presenta el modelo universitario actual y debe incluir como tronco común un conjunto de materias propias procedentes de la Psicología, la Sociología y el Derecho, como son las relativas al estudio de los conflictos, la estructura de las relaciones de poder, las técnicas de comunicación y negociación, los fundamentos de derecho negocial y el régimen jurídico de la mediación. Además de este tronco común, y según la procedencia profesional de la persona, los que procedan de las ciencias de la conducta deberán completar la formación en las materias de Derecho en las que se deba actuar, Derecho de familia, Derecho penal, Derecho civil, Derecho procesal, y quienes procedan de las ciencias jurídicas deberán completar su formación con materias propias de la psicología del comportamiento. En suma, a mayor grado de especialización habrá siempre una mayor garantía de que la intervención del mediador sea más acertada. La especialización puede compaginarse con la práctica de la mediación en aquellos casos en los que la naturaleza del conflicto exija que el mediador cuente con dos mediadores expertos en la materia sobre la que versa el litigio.

En todo caso, es importante que la formación del mediador, así como su especialidad y experiencia, consten en el Registro para que las personas que solicitan una mediación puedan tomar, con pleno conocimiento y, por tanto, libremente, la decisión de realizarla

con dicho mediador. Sin duda, el Registro tiene una importante función de control de los mediadores, en el sentido de establecer los criterios de acceso y determinar qué formación específica en mediación han de recibir para constar en él como mediador.

Asimismo, resulta interesante añadir que la función mediadora requiere también de un cierto grado profesional, de la formación teórica específica y de la realización de un amplio programa de prácticas en procesos de mediación. El mediador debe llevar a la espalda una experiencia práctica dilatada en calidad de observador, de ayudante o de comediador, en la que haya podido contrastar su formación teórica con una serie de técnicas o habilidades mínimas exigibles. De ahí, el importante papel que tienen las asociaciones profesionales de mediadores en tanto que las mismas son depositarias de la experiencia, de la formación continua, de los trabajos de investigación y de la responsabilidad de la calidad profesional de sus propios asociados.

Debemos tener en consideración que únicamente mediante la realización de unas prácticas estructuradas en las que se haya podido examinar el grado de control de las técnicas por parte del mediador, y se hayan podido someter a crítica sus intervenciones, se puede conseguir una preparación profesional adecuada.

El trabajo del mediador no consiste, por tanto, ni en buscar la verdad, ni en dirigirla mediación hacia lo que es “justo”. Vuelve a relatar la historia, pero cambiando el significado de sus contenidos, creando, al mismo tiempo, las condiciones de aprendizaje en las que algo diferente, verosímil y adecuado a las características de las dos partes en conflicto, pueda reemplazar a sus anteriores planteamientos, con lo que ambas partes puedan aprender nuevos significados y comportamientos alternativos.

En esta intervención del mediador, se verán las ventajas y los inconvenientes de las distintas opciones que presentan las partes, moviéndolas de sus posiciones para que puedan ver sus intereses y necesidades y, finalmente, puedan llegar a acuerdos sobre los

aspectos que les beneficien.

Analizadas las habilidades generales de un mediador frente a un proceso de mediación, cabe preguntarse si estas son las mismas en situaciones de discapacidad o dependencia. Las principales habilidades para ejercer la mediación con personas con discapacidad se ilustrarían en saber escuchar, ser capaces de sintetizar los conflictos a resolver, empatizar con los problemas que se plantean, ofrecer soluciones equilibradas y paritarias a las demandas que requieren las partes intervinientes en el proceso de mediación y tener conocimientos específicos sobre discapacidad, envejecimiento y dependencia lo que le ayudará a comprender las necesidades que tienen las personas en este contexto.

El mediador o la mediadora es un experto en el arte de devolver a las partes su capacidad negociadora, de permitirles que recuperen su posibilidad de gestionar su vida ellos mismos acordando soluciones inteligentes y beneficiosas. No es un abogado, porque no defiende a nadie; no es un juez, porque no decide él qué se va a hacer; no es un psicólogo, porque no pone el foco sobre las causas intrapsíquicas de la incapacidad de negociar; no es un trabajador social, porque no asesora sobre recursos sociales sino sobre los que todo grupo familiar tiene en sí mismo.

Para la comprensión de estas concretas necesidades es necesario encuadrar la realidad social de la discapacidad, lo cual significa comprender las implicaciones que la particularidad de la condición de discapacidad supone para las personas en su día a día.

Así pues, para obtener una mediación satisfactoria, el mediador debe comprender y saber manejar el comportamiento con una persona discapacitada o en situación de dependencia, la necesidad de conocer los recursos que deben disponer las personas con discapacidad para participar activamente en cualquier práctica de resolución de conflictos; la necesidad de implementar intervenciones con carácter inclusivo que procuren igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y la potenciación de su capacidad en la

toma de decisiones; y la necesidad de implementar el modelo social de la discapacidad que insta a que la sociedad deba asumir una nueva forma de relacionarse con esta población.

Finalmente, resulta de suma importancia la labor que cumple el mediador a la hora de valorar la eficacia de la mediación en un determinado proceso y, más concretamente, cuando nos encontramos ante conflictos en los que algunas o ambas partes protagonistas presentan algún tipo de discapacidad. En este sentido, si en algún momento el mediador no creyera adecuada u oportuna la celebración de este proceso para la resolución de un conflicto, tendrá por conveniente aconsejar a las partes el abandono del mismo.

3. ENCUADRE JURÍDICO DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Las personas con discapacidad conforman un grupo vulnerable y numeroso al que el modo en que se estructura y funciona la sociedad ha mantenido habitualmente en conocidas condiciones de exclusión.

De acuerdo con el informe sobre *Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea*, realizado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad⁶, bajo los auspicios del Foro Europeo de la Discapacidad, varios estudios realizados en Europa y en otras partes del mundo han llegado a las siguientes conclusiones:

- Las personas con discapacidad son especialmente vulnerables a la exclusión social.

⁶ Colección CERMI, Discapacidad, Tercer Sector e inclusión social, *Colección Cermi*, nº 47, Madrid, España: CINCA, 2010.

- Los ingresos medios por familia son sustancialmente menores en una familia con una persona con discapacidad.
- Existe una clara correlación entre la gravedad de la discapacidad y el grado de pobreza y exclusión.
- Las mujeres con discapacidad son víctimas frecuentes de la pobreza y la exclusión social.
- Las personas que viven en instituciones no padecen una pobreza financiera grave, aunque experimentan una extrema exclusión social.

El deseo de gozar de una vida plena y la necesidad de realización personal mueven a todas las personas, pero esas aspiraciones no pueden ser satisfechas si se hallan restringidos o ignorados los derechos a la libertad, la igualdad y la dignidad. Existen como hemos visto un variado y prolijo número de impedimentos que hacen que este deseo no pueda verse satisfecho.

Es responsabilidad de cada Estado y de todos los actores implicados: ciudadanos, asociaciones, entidades, etc. la eliminación de las barreras para garantizar el principio de igualdad de oportunidad. Para ello se deberán poner en marcha las medidas necesarias, que promuevan el bienestar, la convivencia y la armonía social. Los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales y emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos. Y es que las personas con discapacidad viven una situación de exclusión social por las barreras que existen en la sociedad por encima de la discriminación social experimentada por el hecho de tener esa deficiencia.

Uno de los mejores indicadores del grado de desarrollo alcanzado por una sociedad o un país es la capacidad que tienen para integrar a personas de diferentes condiciones, ofreciéndoles oportunidades para realizar con éxito y en términos de igualdad un proyecto de vida digno.

El tratamiento y la inclusión de las personas con discapacidad ha evolucionado notablemente en los últimos tiempos. Se han superado muchas barreras y eliminado numerosos obstáculos en el proceso de normalización e incorporación de las personas con discapacidad a una vida social plena.

En España hay que remontarse a los años '60 para encontrar las primeras medidas específicas en relación a la creación de instituciones que velan por los intereses de las personas con discapacidad. Organismos que han ido evolucionando, adaptándose a la configuración de la discapacidad pasando del «Servicio Social de Asistencia a Subnormales» en 1970 al actual «Instituto de Migraciones y Servicios Sociales» (IMSERSO) en noviembre de 1997, al mismo tiempo que se crea el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

A nivel europeo, encontramos el Tratado de Ámsterdam que contiene la disposición sobre la lucha contra la discriminación en diversos ámbitos, entre los que se encuentra las discapacidades. Y, en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y el Tratado de Niza, es donde se prohíbe la discriminación y a la vez se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a beneficiarse de medidas que permitan su integración social.

Por su parte, la Directiva 2000/78/CE, de 27 de noviembre de 2000, recoge un marco general para garantizar la igualdad de trato en el lugar de trabajo de las personas de la Unión Europea, independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual. Y, asimismo, la Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de

2000, tiene por objeto combatir la discriminación por motivos de origen racial o étnico, establece los requisitos mínimos para la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas en la Unión Europea y defiende que, mediante el rechazo de la discriminación, se prevé que ayude a aumentar la participación en la vida económica y social y a reducir la exclusión social.

La Constitución española de 1978 aborda el tratamiento de las personas con discapacidad considerándolas como titulares de los mismos derechos fundamentales reconocidos al resto de personas; reconoce la igualdad ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna como indica el artículo 14⁷. Los poderes públicos deben promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitando su participación en la vida política, cultural y social (art. 9.2 CE). Por su parte, en el artículo 10 de la Constitución Española, se establece la dignidad de la persona como fundamento del orden político y de la paz social. Todo ello en consonancia con el artículo 49 del mismo texto legal, cuando ordena a los poderes públicos que presten la atención especializada que requieran mediante una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos proporcionándoles el amparo requerido y necesario para el disfrute de sus derechos.

Los poderes públicos deben asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar del conjunto de todos los derechos humanos: civiles, sociales, económicos y culturales. Derechos que se han reglamentado en leyes estatales y autonómicas.

En este sentido, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad, fue la primera ley aprobada en España dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias, en el marco de los artículos 9, 10,

⁷ “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”

14 y 49 de la Constitución, y supuso un avance relevante para la época. Esta Ley participaba ya de la idea de que el amparo especial y las medidas de equiparación para garantizar los derechos de las personas con discapacidad debía basarse en apoyos complementarios, ayudas técnicas y servicios especializados que les permitieran llevar una vida normal en su entorno. Estableció un sistema de prestaciones económicas y servicios, medidas de integración laboral, de accesibilidad y subsidios económicos, y una serie de principios que posteriormente se incorporaron a las leyes de sanidad, educación y empleo.

Posteriormente, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, supuso un renovado impulso a las políticas de equiparación de las personas con discapacidad, centrándose especialmente en dos estrategias de intervención: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal. Preveía el establecimiento de un régimen de infracciones y sanciones que se hizo realidad con la aprobación de la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Por su parte, la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y que entró en vigor el 3 de mayo de 2008, supone la consagración del enfoque de derechos de las personas con discapacidad, de modo que considera a las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos y los poderes públicos están obligados a garantizar que el ejercicio de esos derechos sea pleno y efectivo.

La labor de refundición del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con

discapacidad y de su inclusión social, regularizando, aclarando y armonizando las tres leyes citadas anteriormente, ha tenido como referente principal la mencionada Convención Internacional. Por ello, además de revisar los principios que informan la ley conforme a lo previsto en la Convención, en su estructura se dedica un título específico a determinados derechos de las personas con discapacidad. También se reconoce expresamente que el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad se realizará de acuerdo con el principio de libertad en la toma de decisiones⁸.

Asimismo, es necesario destacar en la configuración del marco legislativo de los derechos de las personas con discapacidad, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, (LAPAD). Esta ley promueve la autonomía personal y la atención a las personas en situación de dependencia mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD) desde todas las Administraciones Públicas, con el fin de optimizar los recursos públicos y privados. Se reconoce un nuevo derecho subjetivo, regulado en su artículo 1, donde se garantiza la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, en los términos establecidos en las leyes.

La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, que reconoce el derecho de libre opción de estas personas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, lo que constituye un factor esencial para su inclusión social.

La Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional

⁸ Esta norma se dicta en aplicación de lo previsto en la disposición final segunda de la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aboga por el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos y no como meros objetos de tratamiento y protección social. Esta ley viene a cerrar el proceso iniciado en 2008 donde España ratifica la Convención y su Protocolo Facultativo. Las demandas y necesidades de las personas con discapacidad serán cubiertas desde la igualdad de oportunidades, desde el respeto a la dignidad inherente a la persona, la autonomía individual (incluida la libertad para tomar las propias decisiones), la independencia de cada ser humano, la no discriminación, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, es decir, desde la aceptación de las personas con discapacidad como manifestación de la diversidad y la condición humana. Esta ley, contempla, entre las medidas de defensa de las personas con discapacidad, el arbitraje y la mediación, con independencia de la existencia de reconocimiento oficial de la situación de discapacidad o de su transitoriedad, haciendo responsable a las Administraciones públicas de la discriminación que afecte o pueda afectar a las personas con discapacidad.

Recientemente, nuestro Código civil se ha visto reformado en materia de discapacidad por la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo de las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica⁹. Esta Ley recoge como puntos clave, los siguientes:

1º.- Nuevo sistema basado en el respeto a la voluntad y las preferencias de la persona con discapacidad.

2º.- Nuevo Título XI sobre medidas de apoyo a las personas con discapacidad para el ejercicio de su capacidad jurídica.

3º.- Desaparición de la figura de la tutela para las personas con discapacidad que queda sustituida por la curatela, como principal medida de apoyo de origen judicial, con una

⁹ Publicada en el BOE del 3 de junio de 2021.

naturaleza asistencial. Solo en casos excepcionales tendrá funciones representativas.

La curatela podrá ser ejercida por personas mayores de edad que, a juicio de la autoridad judicial, sean aptas para el adecuado desempeño de su función. También podrán ejercerla fundaciones y demás personas jurídicas sin ánimo de lucro, públicas o privadas, entre cuyos fines figure la promoción de la autonomía y asistencia a las personas con discapacidad.

La tutela queda reservada para los menores de edad que no estén protegidos por la patria potestad.

4º.- Autocuratela: prevista para personas mayores de edad o menores emancipados que, en previsión de la concurrencia de circunstancias que puedan dificultarle el ejercicio de su capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás, podrá proponer en escritura pública el nombramiento o la exclusión de una o varias personas determinadas para el ejercicio de la función de curador. Esta figura está prevista, por ejemplo, para personas con indicios de enfermedades neurodegenerativas, que pueden ir adelantando el apoyo que vayan a necesitar en un futuro.

5º.- Eliminación de la patria potestad prorrogada o rehabilitada. Cuando el menor con discapacidad alcance la mayoría de edad, se le prestarán los apoyos necesarios como un adulto más.

6º.- Nueva figura del defensor judicial cuando existan discrepancias entre la figura de apoyo y la persona con discapacidad.

El defensor judicial es una medida de apoyo de carácter temporal y causal. Es nombrado

por la autoridad judicial por las causas establecidas por el artículo 295 del Código civil¹⁰. La causa 4 de esta norma jurídica se refiere expresamente a que la provisión de medidas de apoyo parece ser entendida como una medida cautelar, en donde la autoridad judicial será quien considere si es conveniente el nombramiento de la medida de apoyo en relación a la administración del patrimonio de la persona.

7°.- En cuanto a la guarda de hecho, se diferenciará entre la guarda de hecho de los menores y la guarda de hecho de las personas con discapacidad.

El hecho de ser miembros de una sociedad cada vez más amplia, cambiante y creciente forma parte de la vida moderna. En la vida cotidiana esto supone, por lo general, comunicarse con otras personas con los propósitos más variados: ir de compras, charlar, organizar reuniones, pedir ayuda, etc. Para participar en esta forma de vida, que no es otra sino la vida cotidiana, es preciso ser capaces de llegar a otras personas y, al mismo tiempo, estar a su alcance.

Estamos inmersos en una complicada estructura política, social y económica que no es capaz, al menos por ahora, de evitar que millones de personas se encuentren en situación de vulnerabilidad, riesgo e incluso de exclusión social debido a múltiples factores. Uno de los grupos que se encuentra en especial riesgo es el de las personas con discapacidad.

¹⁰ Art. 295 C.c.: “Se nombrará un defensor judicial de las personas con discapacidad en los casos siguientes:

1.º Cuando, por cualquier causa, quien haya de prestar apoyo no pueda hacerlo, hasta que cese la causa determinante o se designe a otra persona.

2.º Cuando exista conflicto de intereses entre la persona con discapacidad y la que haya de prestarle apoyo.

3.º Cuando, durante la tramitación de la excusa alegada por el curador, la autoridad judicial lo considere necesario.

4.º Cuando se hubiere promovido la provisión de medidas judiciales de apoyo a la persona con discapacidad y la autoridad judicial considere necesario proveer a la administración de los bienes hasta que recaiga resolución judicial.

5.º Cuando la persona con discapacidad requiera el establecimiento de medidas de apoyo de carácter ocasional, aunque sea recurrente.

Una vez oída la persona con discapacidad, la autoridad judicial nombrará defensor judicial a quien sea más idóneo para respetar, comprender e interpretar la voluntad, deseos y preferencias de aquella”.

La discapacidad es una situación sobrevenida tras la aparición de una deficiencia, entendida bajo parámetros de la salud como la pérdida de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Esta discapacidad puede provocar una situación de desventaja para la persona que ocasiona limitaciones o impedimentos para el desempeño de sus funciones. Este hecho acarrea dificultades en el ámbito personal, familiar, grupal o social al ser más difícil para la persona con discapacidad el desempeño de sus roles y relaciones. Todo ello conlleva a una situación de desigualdad, desventaja y exclusión del grupo social mayoritario, suponiendo esto una alteración de los Derechos Humanos y la idea de igualdad. Ante esta situación, las políticas sociales han de proveer estrategias inclusivas, garantes de los derechos igualitarios de las personas con discapacidad y promotoras de su inclusión, satisfacción y bienestar social.

Las deficiencias y disfunciones pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivas o regresivas. La situación en que se encuentren las personas puede determinar la medida en que una deficiencia es motivo de discapacidad para ellos. De lo anterior se desprende que una discapacidad es consecuencia tanto de una deficiencia como de las condiciones ambientales. Si las barreras ambientales son eliminadas, el individuo en cuestión seguirá siendo una persona con deficiencia, pero no necesariamente un minusválido. A su vez, la capacidad funcional de las personas con un mismo diagnóstico de deficiencia o discapacidad puede variar enormemente. Por ejemplo, algunas personas que son legalmente ciegas pueden ser capaces de utilizar diferentes intensidades de luz, mientras que otras son incapaces de percibir tales diferencias. Personas con deficiencias auditivas clínicamente similares, según los audiogramas, pueden utilizar aspectos totalmente distintos de la información acústica que tienen a su alcance. Es por ello que, la situación que viven las personas con discapacidad no debe determinar su exclusión social ya que en el cuerpo de estas personas subyace una persona con valores que han de ser respetados. Y es que muchos de los obstáculos a los que estas personas se enfrentan vienen dados por las barreras que persisten en nuestra sociedad.

La igualdad de oportunidades es, sin duda, un principio compartido y una aspiración generalizada en las sociedades modernas y avanzadas. Para las personas con discapacidad, dicho principio se ha traducido en la lucha contra la discriminación y en la búsqueda de la normalización en todas las esferas de su vida. La participación de las personas con discapacidad en los procesos económicos y productivos, si bien encuentra todavía muchos obstáculos, es, por tanto, un ámbito prioritario de la acción encaminada a la búsqueda de la igualdad de oportunidades¹¹.

Es responsabilidad de cada Estado y de todos los actores implicados: ciudadanos, asociaciones, entidades, etc., la eliminación de las barreras para garantizar el principio de igualdad de oportunidad. Para ello se deberán poner en marcha las medidas necesarias, que promuevan el bienestar, la convivencia y la armonía social. En este sentido, “los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales y emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos”¹². En la misma línea, “las personas con discapacidad viven una situación de exclusión social por las barreras que existen en la sociedad por encima de la discriminación social experimentada por el hecho de tener esa deficiencia”¹³. Uno de los mejores indicadores del grado de desarrollo alcanzado por una sociedad o un país es la capacidad que tienen para integrar a personas de diferentes condiciones, ofreciéndoles oportunidades para realizar con éxito y en términos de igualdad un proyecto de vida digno.

Siendo real un primer paso con la existencia de un marco jurídico garantista de la inclusión social de las personas con discapacidad que abre el camino a la utilización de técnicas alternativas de resolución de conflictos como la mediación, luchemos por hacer

¹¹ ROSENQVIST, Mental retardation and work opportunities on teachers, managers' and super-visors' conceptions of the students' possibilities in their working life, *European Journal of Special Needs Education*, núm. 5, pp. 30-42.

¹² OLIVER, ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En *Discapacidad y sociedad*, Madrid: L., Barton, 1998, pp. 19-33.

¹³ DÍAZ, Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad, *Revista Política y sociedad*, núm. 47(1), 2010, pp.1 y ss.

realidad lo expuesto en los textos y materializar estos mecanismos como medio facilitador de la inclusión social de las personas con discapacidad.

4. MEDIACIÓN COMO ESTRATEGIA FACILITADORA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La mediación, si bien nace como método alternativo de solución de controversias en el seno jurídico, está adquiriendo gradualmente relevancia en el ámbito social debido a las oportunidades positivas que ofrece a este sector. Se concibe como un elemento facilitador y favorecedor de la intervención social en los múltiples escenarios en que ésta pueda desarrollarse, siendo uno de ellos el espacio de protección y garantía de derechos para la prevención de la exclusión social.

La mediación es un procedimiento aplicable a todo tipo de conflictos, independientemente de su origen o de las características de las personas implicadas. Tiene una importante tradición en el ámbito de familia y comunitario, también en el escolar y el laboral, pero además nuevos campos se están abriendo paso como consecuencia de las necesidades sociales actuales, como es el caso de la mediación en el ámbito de la discapacidad. Como apunta RIPOLL-MILLET¹⁴: “la mediación puede ser útil para las familias con una persona con discapacidad o dependencia”. Y es que la mediación en el ámbito de la discapacidad genera importantes oportunidades sociales a nivel institucional, familiar e individual. Como indica MUNUERA¹⁵ “la mejora de las relaciones en el contexto de la discapacidad fortalecerá las redes de cuidado donde se encuentran las relaciones familiares y sociales afianzando el principal apoyo social que tienen las personas afectadas.

Hay que disponer de una visión mucho más amplia que la establecida en la mayoría de

¹⁴ RIPOLL-MILLET, *Familias, trabajo social y mediación*, Barcelona: Paidós, 2002, p. 169.

¹⁵ MUNUERA, *Mediación con personas con discapacidad: igualdad de oportunidades y accesibilidad de la justicia*, *Revista Política y Sociedad*, núm. 50, pp. 167 y 168.

las leyes. Los mediadores como parte neutral utilizan su conocimiento y experiencia facilitando la comunicación a fin de explorar las disputas subyacentes y alcanzar soluciones que sean mutuamente satisfactorias para las partes en litigio”.

En la esfera familiar, los conflictos surgidos del cuidado y tratamiento de las necesidades de las personas en situación de discapacidad como consecuencia de problemas de relación, comunicación, toma de decisiones, participación, etc., son muy frecuentes y su solución a través de la mediación puede ayudar a mejorar el bienestar de todos. Es normal que cuando en un núcleo familiar encontramos personas con discapacidad, se origine una crisis familiar que deba ser afrontada a nivel organizativo y emocional.

Ahora bien, observamos diferencias en la forma de enfrentarse a los conflictos según sean familias de personas con discapacidad congénita o familias de personas con discapacidad sobrevenida.

Las primeras, se enfrentan a la problemática de manera más integral, preparada y consciente. El proceso de adaptación a la discapacidad, la superación de sus limitaciones, y la asunción (psicológica y material) de sus consecuencias, contribuyen a mejorar la situación y a superar ciertos obstáculos. En cambio, las familias de personas con discapacidad sobrevenida desarrollan una adaptación muy inferior a la nueva situación. No solamente la adaptación es más compleja, por producirse a una edad madura, sino que tanto familia como afectado deben readaptarse de un modo de vida sin limitaciones, con un previo pleno de expectativas que, de repente, se ven limitadas.

La aparición de la discapacidad, para familias y afectados con grande desconocimiento de su propia problemática y con una importante falta de apoyos, conduce a problemas asociados de carácter psicológico (depresiones, negación de la realidad), pero también, en algunos casos, de desestructuración familiar y social en el entorno más inmediato. Procesos de dependencias personales (el a veces obligado cuidado y pérdida de la

autonomía personal de la persona con discapacidad, pero también del familiar cuidador), rupturas familiares, o crisis que pueden derivar en el abandono, son fenómenos que incrementan la tensión de la nueva situación personal y familiar.

Podemos apuntar algunas de las reacciones emocionales que pueden darse ante la llegada de una discapacidad al núcleo familiar:

1. Negación: Se conserva la esperanza de que pueda existir algún error en el diagnóstico. Es una defensa temporal que puede ser reemplazada por una aceptación parcial.
2. Agresión: Los familiares pueden agredirse con la palabra mutuamente, o bien, alguno de ellos puede culpar al otro por la problemática del familiar.
3. Negociación: Aun no se acepta completamente el problema del familiar, sin embargo, se muestran abiertos al diálogo y a la negociación con el médico y con el familiar.
4. Depresión: Cuando los familiares reflexionan la situación del discapacitado dentro del contexto familiar y social, aparecen conductas de agotamiento físico y mental, falta de apetito, apatía, aumento en las horas de sueño, en general, manifestaciones clínicas de la depresión.
5. Aceptación: Puede ser parcial o total y puede durar mucho tiempo o, si se presentan épocas de crisis, alguna de las fases anteriores puede volver a aparecer.
6. Enfado: El enfado es dirigido hacia uno mismo y hacia los miembros de la familia, también se producen enfrentamientos hacia los profesionales que dieron la noticia de la discapacidad. Impotencia, frustración e incapacidad son emociones consecuentes de una situación tan angustiada.

7. Miedo: toda situación desconocida desconcierta y surgen interrogantes sobre el presente y el futuro, preguntas sobre si se sabrá abordar la nueva situación y si se hará de manera correcta. Los familiares se preocupan por si la persona necesitada de apoyo sufrirá críticas, rechazo, abandono o aislamiento y la incertidumbre por el futuro que le espera.

8. Confusión: se genera una gran cantidad de información; la terminología relacionada con la discapacidad, los tratamientos terapéuticos, cambios en las rutinas, acondicionamientos, etc. La confusión se manifiesta a nivel somático, alteraciones del sueño, irritabilidad, tensión muscular, y reciben intromisiones de otras personas en su familia como terapeutas, educadores sociales, médicos, logopedas, fisioterapeutas, etc.

Ante la situación de una discapacidad sobrevenida o congénita, las actuaciones pueden ser muy variadas y provenir de diferentes ámbitos: intervenciones de manera formal u organizada o de manera informal.

Las primeras, hacen referencia a las actuaciones que se realizan a modo de servicios que se ofrecen desde las Administraciones Públicas o desde la iniciativa privada. Se entiende como un proceso de apoyo a la persona con discapacidad y a su familia, que implica la capacidad de planificar o diseñar, frente a los problemas y las necesidades, recorridos de respuesta a menudo articulados y complejos, en los que el sujeto asume un rol absolutamente central y protagonista. En la intervención formal hay que destacar que los profesionales son personas de apoyo para la persona con discapacidad y la familia, los verdaderos actores son ellos, es importante que estos profesionales empoderen a la familia para que lleven las riendas de la nueva situación.

Las segundas, sin tener el respaldo de organismo alguno, operan como red de apoyo. Este tipo de intervención se encuentra, fundamentalmente, asociada a los cuidados de familiares, amigos, vecinos o incluso algún voluntariado, que de forma callada asumen tareas de cuidado en un contexto no profesional, sin un marco formal que regule su

actividad.

Cuando nos encontramos ante conflictos que tienen su origen en discordancias derivadas de situaciones fruto de la discapacidad, la mediación es sin duda, nuestra gran aliada.

Cuando se inició la resolución de conflictos a través de la mediación, no se incorporaba un apartado en relación a los ámbitos en los que se podía mediar. La promulgación de las leyes autonómicas de mediación, han sido un punto y aparte. Gracias a estas se fueron incorporando temas relativos a la personas con discapacidad; concretamente, La Ley 1/2008, de 8 de febrero, de Mediación Familiar, del País Vasco, en el artículo 5.2.f) incluye dentro de los conflictos susceptibles de ser mediables aquellos originados entre personas dependientes y los familiares que les atiendan; la Ley 15/2009, de 22 de julio, de Mediación en el ámbito del derecho privado de la Comunidad de Cataluña, contempla en su artículo 2 apartado 1.q) el uso de la mediación en el ámbito familiar cuando se produzcan conflictos relacionados con el procedimiento de determinación de la capacidad; o la Ley 1/2009 de 27 de febrero reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que recoge el uso de la mediación en su artículo 3.d) en los conflictos relativos a la obligación de alimentos entre parientes y los relativos a la atención de personas en situación de dependencia, de acuerdo con la definición introducida por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y la atención a personas en situación de dependencia.

La esencia de la mediación se encuentra en ser un proceso en virtud del cual un tercero, el mediador, ayuda a las los implicados en el proceso a encontrar la solución a sus conflictos, una solución que debe satisfacer a las partes por igual y en la que no habrá ganadores ni vencidos, sino que todos, de forma voluntaria, asumirán su responsabilidad en cada uno de los acuerdos alcanzados.

La mediación nos lleva a potenciar la capacidad de autodeterminación de las personas, es decir, al reconocimiento del derecho y la necesidad de elegir por sí mismos y adoptar sus propias decisiones. Al tratarse de un método de resolución de conflictos que tiene como uno de sus principios básicos otorgar a las personas el máximo protagonismo en el proceso mediante una mejora de la comunicación y la construcción creativa de acuerdos, constituye un método clave para la prevención del surgimiento de situaciones conflictivas que influyan en el bienestar de las personas más débiles¹⁶. Ofrece espacios de diálogo para el tratamiento de sus conflictos y genera espacios reales de participación y promoción personal con el fin de garantizar su inclusión social y favorecer la sociedad inclusiva que proponen las directivas europeas garantizando los derechos fundamentales y la igualdad de todas las personas independientemente de su condición.

Entonces, ¿en qué supuestos podría aplicarse la mediación como método para gestionar un conflicto relacionado con una situación de discapacidad o dependencia?

Los casos a los que aludimos representan situaciones en las que la persona con discapacidad ven mermados sus derechos sociales, personales y humanos. Podemos destacar, entre otros:

- Casos de discriminación en el empleo por motivo de discapacidad y falta de igualdad de oportunidades con las prestaciones adecuadas.
- Disputas relacionadas con la identificación, evaluación, designación y provisión de educación pública apropiada para la persona que tiene una discapacidad.
- Conflictos por “tomar decisiones” sobre el tratamiento a seguir, elección de prestación asistencial a elegir en personas con discapacidad, enfermos/asterminales y personas

¹⁶ ASENSIO, “Aplicaciones de la mediación familiar a los conflictos derivados de la atención a situaciones de dependencia”, *Revista de Mediación*, núm. 9(1), 2016, p. 7.

ancianas (dónde estar ingresado, decidir dónde y cómo morir, redacción y registro del testamento vital, donación de órganos, consentimiento informado, etc.).

- Conflictos de relación/comunicación entre la persona con dependencia y sus familiares y/o cuidadores.
- Conflictos de personas con discapacidad jóvenes (decisiones sobre su forma de vivir, horarios, vacaciones, recursos, etc.).
- Conflictos con pacientes crónicos (elección del/la cuidador/a principal, descanso del/la cuidador/a, prestaciones asistenciales alternativas al cuidador/aprincipal, etc.).
- Conflictos con personas mayores: elecciones sobre el cuidado óptimo de la persona dependiente adaptado a sus circunstancias.
- Conflictos de comunicación entre la persona en situación de dependencia y el profesional (relación laboral, calidad de relación, horario laboral).

Conflictos por falta de accesibilidad de las personas con discapacidad a la participación social de manera plena y efectiva. A modo de ejemplo: Un centro de recreación que prohíbe el acceso a personas con discapacidad mediante pictogramas situados a la entrada del establecimiento.

- Conflictos surgidos por la falta de acceso a los medios de transporte. A modo de ejemplo: Un conductor de un autobús se niega a bajar la rampa para que una persona en silla de tres ruedas pueda acceder por considerar que solamente pueden subir los pasajeros con “sillas convencionales”.
- Conflictos relacionados con las barreras arquitectónicas en edificios privados. En

concreto, por las obras de adecuación de los elementos comunes y acceso a las viviendas en las comunidades de propietarios. A modo de ejemplo: La solicitud de instalación de ascensor por una persona con movilidad reducida es denegada por la mayoría de los vecinos del edificio.

En estos casos, la persona pierde su identidad de «persona» para ser «discapacitada», quedando al margen cualquier otra característica más que su deficiencia suponiendo para ella un proceso de exclusión. Este hecho requiere la intervención de los agentes sociales que, bajo la filosofía inclusiva, promotora de Derechos Humanos y favorecedora de la capacidad y el potencial de la persona, han de programar y disponer iniciativas promotoras de la mediación como método gestor de conflictos, así como filosofía de sensibilización social para la prevención de los mismos.

Asimismo, surgen conflictos cuando se da un modelo de cuidado compartido con miembros adultos dentro de una estructura familiar:

- Entre hermanos: cuando uno de los hermanos tiene la percepción que el peso de cuidador principal es desigual que el del resto de los hermanos respecto al cuidado de los padres. El sentimiento que a esta persona le precede es el de injusticia, experimenta resentimientos.

- La administración de la economía: la administración de la economía de la persona con discapacidad o dependiente, sin duda es uno de los mayores conflictos familiares, e incluso un agravante en el reparto de la herencia, viéndose el hermano que más se ha responsabilizado de su cuidado, con derecho a una mayor parte de la herencia por el tiempo y bienestar al que ha renunciado y como pago a su sacrificio. Otra causa de conflicto es el empleo del dinero para el cuidado de la persona dependiente. Surgen enfrentamientos ante la opción de contratar a alguien para su cuidado o que se haga cargo un familiar de manera remunerada.

- -Discriminación en el empleo por motivo de discapacidad. Falta de adaptación funcional para el adecuado desempeño del trabajo, es decir, igualdad de oportunidades con las prestaciones adecuadas. Pese a que el empleo es probablemente uno de los aspectos que más incide en la integración social de la población con discapacidad, existe una baja participación de estas personas en el mercado de trabajo español.

Se puede dar un trato discriminatorio en el acceso al mercado laboral, en los casos que se producen cuando la persona con discapacidad se encuentra vinculada a la empresa y se le presentan trabas para mantener el trabajo, para promocionar, o percibir un salario igual al de otros trabajadores que desempeñan una labor igual o cuando un trabajador adquiere una discapacidad sobrevenida y observa como su situación laboral va desmejorando a raíz de este hecho.

- -Disputas relacionadas con la evaluación y designación del centro de educación pública apropiado para la persona que tiene una discapacidad. Aquellos menores que por motivo de su discapacidad son excluidos en su centro, necesitan una resolución rápida, pues el tiempo de espera de un proceso judicial suele ser de varios cursos, lo que puede dar lugar a la pérdida de su escolarización.

Comprobamos, pues como la mediación puede concebirse como una oportunidad positiva para las estrategias de intervención social dirigidas a las personas con discapacidad. Determinamos escenarios reales y cotidianos en los que las políticas sociales podrían aplicar procedimientos mediadores y con ello mejorar su respuesta social, además de promover la inclusión social y el bienestar de las personas en situación de discapacidad.

¿Cómo puede ayudar la Mediación a las personas con discapacidad y/o dependientes? Como apuntamos previamente, la mediación propicia la autodeterminación de las personas. Y en este sentido, una persona con discapacidad se sentirá muy “empoderada”

si ella misma puede resolver también sus problemas relacionales con otras personas o entidades con la ayuda de un mediador.

Ahora bien, en este contexto es importante que el mediador conozca el marco legislativo de personas con discapacidad, sus especiales necesidades psicosociales, además de la capacidad de hacer llegar toda la información necesaria a los implicados en el conflicto atendiendo a las circunstancias concretas de su discapacidad.

Por su parte, asimismo consideramos que la mediación resultaría útil dentro de las Asociaciones de personas con discapacidad y/o dependientes. No solo por los conflictos que pueden surgir entre los propios asociados, sino también con las personas que, sin estar en situación de discapacidad, se ocupan de la dirección, mantenimiento, expansión, o funcionamiento de dicha asociación. Esigualmente aplicable en los conflictos que surjan entre estas personas responsables de una misma asociación, así como en las relaciones de la asociación con otras asociaciones afines u otros agentes externos.

Gran parte de los conflictos en los que se ven inmersos las personas con discapacidad se producen en su ámbito laboral. Estos conflictos vienen derivados de conductas discriminatorias, no solo en el acceso al mercado laboral; sino también cuando la persona con discapacidad se encuentra contratada por la empresa. En este supuesto, los conflictos más habituales se producen cuando perciben salarios inferiores a de otros trabajadores que desempeñan igual labor, o tienen mayores obstáculos para promocionar o incluso mantener su puesto de trabajo. Incluso cuando el trabajador sufre una discapacidad que no tenía, puede verse perjudicada su situación laboral.

Aunque la Ley 5/2012, de 6 de julio, reguladora de la Mediación Civil y Mercantil en el ámbito nacional español, excluye expresamente de su ámbito de aplicación la mediación laboral en su artículo 2-2 b, nada impide para que se pueda acudir a este proceso de resolución de conflictos en las relaciones individuales de trabajo y, de hecho, así se está

produciendo, como en el caso de Inés, con un 45% de grado de minusvalía, que resolvió su problema laboral a través de un proceso de mediación¹⁷.

¹⁷ Sobre este particular y adentrarnos más en el caso concreto, *Inés padece desde su infancia limitaciones importantes de movilidad con un 45% de grado de minusvalía. Se encuentra trabajando en el departamento de contabilidad de una empresa cuyo objeto social es la venta al por mayor de productos de nutrición 100% ecológicos. Su misión consiste en auxiliar a la jefa de departamento a llevar la contabilidad. Hace un mes que ha comenzado una becaria que está a punto de graduarse en Administración y Dirección de Empresas. Es precisamente la aparición de esta persona la que ha provocado que Inés se haya visto relegada en la mayor parte de las funciones que venía realizando.*

Últimamente su jefa solo le pide que recoja y archive papeles, realice llamadas telefónicas, ordene las mesas o traiga cafés.

Inés se siente muy mal. Su baja autoestima incrementada por su condición como persona con discapacidad no le permite reconocer que puede estar comenzando a gestarse una situación de discriminación por razón de su discapacidad con peligro incluso de su puesto de trabajo si se llegase a contratar a la becaria para sustituirla.

Esta situación se prolonga en el tiempo e Inés no comenta nada a sus familiares. Ella vive atemorizada por un posible despido. Días antes de la inminente llegada de la carta de despido, la jefa de departamento ha tenido una entrevista privada para adelantarle la noticia. Ha puesto como disculpa que la becaria es familiar de uno de los socios de la sociedad, pero no es verdad.

Inés reacciona y no solo se lo cuenta a su familia sino a un buen amigo de la infancia llamado Luis que fue precisamente la persona que la informó sobre el puesto de trabajo que ocupa ahora. Luis conoce a Francisco, uno de los administradores mancomunados de la empresa de Inés y no duda en contactar con él para sugerirle la posibilidad de acudir a un proceso de mediación para gestionar esta situación antes de que el despido se haga efectivo.

Cuando Francisco escucha a Luis recuerda que hace un mes su esposa le había hablado de un equipo de mediadores que se habían ocupado de mediar en un conflicto familiar de su mejor amiga con su hermana para distribuir los cuidados de un hermano con discapacidad y que gracias al proceso de mediación ha pasado a vivir a un piso tutelado, con gran satisfacción para esta persona que sufre la discapacidad.

Francisco se reúne con el otro administrador mancomunado, Germán (también socio) y ambos deciden acudir a este gabinete de mediación en el que la persona encargada de recibir las solicitudes y gestionar los expedientes ha contactado con Inés, para invitarla a venir al centro y explicarle que la empresa propone la mediación para intentar resolver esta situación.

Inés va acompañada de su abogada y deciden ambas conjuntamente que ésta comience el proceso. Inés se siente segura si cuenta con el apoyo y el asesoramiento de su letrada en este proceso. Por parte de la empresa acude Germán con poder suficiente para firmar un acuerdo en caso de que se alcance.

Las partes, Inés y Germán acuden por separado a la sesión informativa donde salen teniendo muy claro en que consiste el procedimiento, las funciones del mediador y resolviendo todas las dudas que tenían. Más tarde, acuden juntos a la sesión constitutiva asistidos, cada uno de ellos, por sus respectivos letrados. La mediación se desarrolla en seis sesiones en las que la mediadora ha provocado con diferentes habilidades un canal de comunicación y diálogo entre ambas partes y, finalmente, han llegado al siguiente acuerdo:

Sin embargo, hay razones para la esperanza, pues el cambio de paradigma a nivel social y cultural se está empezando a sentir en diferentes ámbitos, en donde la mediación ha venido con fuerza para quedarse y crecer y que, en gran medida, ayuda a paliar este sentimiento de inferioridad que sufren a veces los trabajadores y más especialmente el trabajador con discapacidad, pues el mediador siempre equilibrará, legitimará y reconocerá el poder de las dos partes en el proceso de mediación.

El empleo de la mediación en el ámbito de la discapacidad promete ser una opción interesante y oportuna, pues, por su propia esencia, procura la igualdad de oportunidades para todas las partes. En este sentido, la búsqueda del empoderamiento como adquisición de poder para manejar y comprender la vida propia e influir en el entorno resulta fundamental para la persona con discapacidad, al incrementar su capacidad individual y colectiva, ganando confianza, visión y protagonismo para impulsar cambios positivos en su nivel de vida, para incrementar su grado de autonomía y mejorar su acceso a las

-La jornada de Inés se reduce, es indemnizada en la cantidad pactada en mediación y la becaria será contratada.

-Inés está conforme con esta solución que satisface su interés de continuar insertada laboralmente con posibilidad de avanzar en su formación. Su categoría y funciones serán las mismas, pero en jornada reducida. Su prioridad ahora no son mayores ingresos, pues continúa en la casa de sus padres, sino más formación y especialización, así que se siente ganadora en este proceso.

-La empresa también se siente ganadora, pues ha solucionado un problema con un bajo coste, en un tiempo récord, logrando la total confidencialidad del conflicto inicial y consiguiendo además que la contratación de la becaria sea efectiva, manteniendo a Inés en la empresa ante la que han reconocido expresamente que su discapacidad no le afecta para ser una trabajadora eficiente y cumplidora, pero que sí se tuvo en cuenta para buscar un puesto para la nueva candidata.

Por tanto, en ambas partes hay un elevado grado de satisfacción pues sus intereses han sido considerados y atendidos con una "solución a la carta".

Este caso ilustra el mayor desafío ante el que se enfrentan las mediaciones laborales y con el añadido de la discapacidad que presenta una de las partes. El empleador parece estar en una situación de primacía sobre el trabajador, pues muchas veces, aunque éste lograra la victoria en los Tribunales el coste emocional y sobre todo el futuro poco halagüeño que le espera en la empresa le disuaden en gran medida para actuar.

diferentes estructuras, con el fin de participar en la toma de decisiones que le incumben, ejerciendo como verdadero sujeto activo de derechos en igualdad que los demás.

Pero, además de ser potenciadora de la capacidad de la persona con discapacidad en la toma de sus propias decisiones y de influir de manera positiva en sus relaciones habituales y, en general, en contribuir a una calidad de vida y en una prevención hacia situaciones de maltrato, depresión o discriminación, la mediación conlleva a que la sociedad deba asumir una nueva forma de relacionarse con este grupo de personas, a afrontar sus problemas de convivencia mediante métodos que sirvan a todos los implicados y constituyan verdadera inclusión y experiencia activa de ciudadanía a todos los integrantes de la comunidad social.

Por tanto, resulta interesante volver la mirada hacia la mediación como instrumento de gestión y resolución de los conflictos en el ámbito de la discapacidad, valorando su carácter equitativo, participativo y, fundamentalmente, la fuerza personal que imprime a las partes en el afrontamiento del conflicto, en la corresponsabilización hacia las situaciones. Diseñar y ofertar estructuras de mediación que incidan en la autonomía individual, en la libertad para tomar las propias decisiones y en la capacidad de cada persona para superar las diferencias supone un paso significativo hacia la transformación individual y social respecto de la discapacidad, pero, sobre todo, supone un reto para alcanzar una sociedad pacífica, justa y respetuosa con la diversidad humana.

5. REFLEXIONES FINALES

Las personas con discapacidad conforman un grupo vulnerable y numeroso que la sociedad ha mantenido habitualmente en condiciones de exclusión, como consecuencia de su estructura y modo de funcionamiento. Este hecho ha comportado la restricción de sus derechos básicos y libertades, condicionando u obstaculizando su desarrollo personal, así como el disfrute de los recursos y servicios disponibles para toda la población.

El anhelo de una vida plena y la necesidad de realización personal mueven a todas las personas, pero esas aspiraciones no pueden ser satisfechas si se hallan restringidos o

ignorados los derechos a la libertad, la igualdad y la dignidad. Este es el caso en que se encuentran aún hoy mujeres y hombres con discapacidad, quienes, a pesar de los innegables progresos sociales alcanzados, ven limitados esos derechos en el acceso o uso de entornos, procesos o servicios que o bien no han sido concebidos teniendo en cuenta sus necesidades específicas o bien se revelan expresamente restrictivos a su participación en ellos.

Existe, pues, un variado y profuso conjunto de impedimentos que privan a las personas con discapacidad del pleno ejercicio de sus derechos y, los efectos de estos obstáculos se materializan en una situación de exclusión social, que debe ser inexcusablemente abordada por los poderes públicos.

El impulso de las medidas que promuevan la igualdad de oportunidades suprimiendo los inconvenientes que se oponen a la presencia integral de las personas con discapacidad, concierne a todos los ciudadanos, organizaciones y entidades. Aquí es donde encuentra su encaje la mediación como método de gestión y resolución de conflictos que se ofrece como alternativa al sistema judicial. La mediación presenta características y principios esenciales como son la voluntariedad, el empoderamiento y la concepción positiva del conflicto en tanto que ambas partes pueden obtener beneficios. Estas características son las que la convierten en una opción garante de los Derechos Humanos, facilitadora del desarrollo de la persona y alternativa óptima para la construcción del bienestar social.

El tejido social muestra situaciones de diversidad a partir de las particularidades de sus grupos sociales integradores. Estas particularidades pueden, en determinadas situaciones, suponer dificultades importantes en la dinámica relacional de los miembros de la sociedad que finalmente se traducen en situaciones de desventaja, limitación o exclusión. Estas situaciones perjudiciales interfieren en el desarrollo positivo de la persona en sociedad, por lo que se genera una vulneración de sus derechos sociales y un menoscabo en su bienestar. Para estas situaciones el Estado debe asegurar estrategias de intervención que faciliten y favorezcan la equidad entre las personas de una sociedad aportando políticas sociales inclusivas, protectoras y garantes de los Derechos Humanos.

Existe un engranaje político y jurídico que tiene como objetivo intervenir y proteger los derechos de las personas con discapacidad, no obstante, este engranaje presenta importantes deficiencias que hace preciso la incorporación de estrategias alternativas que otorguen otras opciones y perspectivas a la gestión de conflictos derivados de estas situaciones. Además de la mejora de la respuesta de las instituciones políticas, se hace preciso que estas estrategias demerjora aporten satisfacción y bienestar a los grupos hacia los que se dirige la acción social.

La mediación, como método gestor de conflictos, es una estrategia que promueve la inclusión, la participación, la autodeterminación, la legitimación y es generadora de compromiso, diálogo y paz. Puede desarrollarse a nivel de intervención, dando respuesta a los conflictos que experimenten las personas con discapacidad, o con carácter preventivo, favoreciendo la cultura inclusiva y la empatía en la sociedad. De este hecho, deducimos que la mediación en el ámbito de la discapacidad va más allá de la resolución de conflictos sociales derivados de las situaciones de vulnerabilidad, y más allá aún de las necesidades estructurales y políticas de los sistemas de acción social. La mediación supone un área de crecimiento, inserción, participación, reconocimiento y visibilidad de aquellas personas que viven en situación de discapacidad ofreciéndoles un espacio donde el protagonismo, su rol activo y su capacidad será determinante para un cambio positivo que ellos mismos propiciarán.

SALVATORE COLAZZO
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

*Mazzini e il valore politico della musica. Per una lettura di Filosofia della musica*¹

1. L'Italia del melodramma

Il melodramma ha unito culturalmente l'Italia ed è stato un veicolo di consapevolezza nazionale ben prima che si pervenisse all'Unità. Diffusosi nel Settecento in Europa, esso veniva riconosciuto, laddove si proponeva (in Inghilterra, in Francia, in Russia...) come "italiano" e, in quanto tale, differente dalle forme autoctone. Le caratteristiche tipicamente italiane erano individuate nella piacevolezza melodica, nella fastosità delle scene, nella capacità impareggiabile di dilettere. Godeva di grande prestigio presso le classi dirigenti di tutt'Europa, che nutrivano una grande simpatia per la nazione identificata con la locuzione: "il Paese del bel canto"².

Nel contesto nostrano, le opere circolavano oltrepassando i confini tra i vari Stati, diffondendo assieme alla musica la lingua italiana. La conoscenza e la veicolazione della lingua nazionale - non lo si sottolinea abbastanza -, in un paese in cui a livello orale vigeva il dialetto locale, è passata anche (e forse soprattutto) attraverso i libretti operistici³. La borghesia in platea, la nobiltà nei palchi e il popolo nel loggione assistevano

¹ Questo saggio costituisce la rielaborazione della relazione tenuta al Convegno internazionale "L'eredità di Mazzini nel pensiero politico italiano ed europeo", organizzato dal Centro Studi Leonardo La Puma, Presicce-Acquarica (Le), 17 novembre 2022.

² A. M. Tanti, *Miti e simboli della rivoluzione nazionale*, in *Enciclopedia Treccani*, 2011 (online), all'indirizzo: https://www.treccani.it/enciclopedia/miti-e-simboli-della-rivoluzione-nazionale_%28L%27Unificazione%29/

³ Illuminanti a riguardo gli studi di Carlotta Sorba. Qui si citano: C. Sorba, *L'Italia nel Melodramma nell'età del Risorgimento*, Il Mulino, Bologna, 2001; C. Sorba, *Il melodramma della nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Laterza, Roma- Bari 2015.

contemporaneamente ad uno spettacolo che - grazie alla musica e alla sua forza emotiva - riusciva a parlare a tutti, senza annullare le differenze sociali e lo status corrispondente. La diffusione del melodramma ha regalato un senso di appartenenza alla nazione come nessun altro strumento culturale è riuscito a fare. Ricorda Giovanni Bietti come ad un certo punto del processo di presa di consapevolezza della questione nazionale il melodramma sia diventato un fattore intrinseco ad essa.

I grandi compositori d'opera diventano, in forza del loro stile e della qualità universale dei sentimenti che esprimono attraverso la musica, dei simboli di lotta all'oppressione straniera. Gli aneddoti che intrecciano le tematiche e gli eventi risorgimentali all'opera sono innumerevoli: dai fratelli Bandiera che seguono il plotone che dovrà giustiziarli cantando un'aria della *Donna Caritea* di Mercadante, a Garibaldi che, alla vigilia della partenza da Quarto, accende gli animi dei Mille intonando arie d'opera⁴.

Del significato culturale del melodramma per il popolo italiano e del suo potenziale politico fu ben consapevole Mazzini, come facilmente si può evincere da un testo, generalmente trascurato dagli studiosi mazziniani, del 1836: *Filosofia della musica*. Chi voglia oggi leggerlo, lo può fare grazie alla generosità del Progetto Manuzio dell'Associazione culturale "Liber Liber", che ha affidato a Raffaella Tarantini, Catia Righi e Alessio Asfienti la digitalizzazione e la cura del testo⁵.

Questo mio contributo nasce dall'attenta consultazione di un testo sicuramente assai significativo tra gli studi mazziniani, quello dell'a me molto caro Leonardo La Puma, che nel suo libro dedicato a Giuseppe Mazzini non solo non cita *Filosofia della musica*, ma mai fa cenno al rapporto Mazzini-Verdi (tant'è che nell'indice dei nomi Verdi non è rilevabile) né alle ragioni politiche, squisitamente politiche, per cui Mazzini decide di scrivere quel testo⁶. Ponendosi in rispettoso dialogo con il lavoro di La Puma, il presente lavoro si propone di offrire degli spunti per completare il quadro di considerazioni lì

⁴ G. Bietti, *La musica e il risorgimento*, in <https://accademiadeghialterati.com/2012/05/30/la-musica-e-il-risorgimento/>

⁵ G. Mazzini, *Filosofia della musica*, Liber Liber, 2011 (pubblicazione online), reperibile all'indirizzo: <https://www.liberliber.it/online/autori/autori-m/giuseppe-mazzini/filosofia-della-musica/>

⁶ L. La Puma, *Giuseppe Mazzini democratico e riformista europeo*, Leo Olschki, Firenze, 2008.

presenti. Sorge comunque spontanea una domanda: come mai tra gli storici, e segnatamente gli storici del pensiero politico - poiché la mancanza non è del solo La Puma - vi è una disattenzione verso il valore politico del melodramma nel processo di unificazione dell'Italia? Le ragioni, probabilmente, sono nella frase iniziale della *Filosofia della musica* di Mazzini, dove, in buona sostanza, dice: sono impregnato di musica, come tutti gli italiani, ma non ho sufficienti strumenti di conoscenza linguistica e quindi rifletto in merito ad essa in maniera che avverto azzardata. In Italia si accordava presso le élite una grande importanza alla letteratura ritenuta capace di promuovere l'approccio critico alla realtà; la musica, invece, era posta nella sfera del "diletto" e quindi, presente nei teatri, sempre affollati, era espunta dalla formazione scolastica. Anzi, proprio per la sua capacità di "muovere gli affetti" era guardata con qualche sospetto da una cultura che si pretendeva seria, intrisa di moralismo. Salvo poi, con Mazzini e con Verdi, chiamarla in soccorso per parlare al popolo e spingerlo, agendo su di esso emozionalmente, all'azione patriottica.

2. Mazzini e l'esigenza di un'opera "impegnata"

Filosofia della musica di Mazzini ruota attorno al concetto di "pensiero e azione" e reca una testimonianza dei rapporti tra opera lirica e società nel XIX secolo. Scritto dopo la "tempesta del dubbio", che aveva seguito alla fallimentare spedizione in Savoia, Mazzini, riprendendo la propria iniziativa, si pone la questione di come contribuire alla formazione della coscienza civile degli italiani, presupposto fondamentale per pervenire a un'Italia indipendente, unitaria e repubblicana. La ritrova nel melodramma, che è in grado di arrivare ad un pubblico estremamente vasto ed eterogeneo. L'analfabetismo nel nostro Paese a metà dell'Ottocento riguardava più dei tre quarti della popolazione, con punte decisamente più elevate nel Mezzogiorno: questo è il quadro che emerge dal censimento del 1862, il quale attesta come il 78% della popolazione italiana fosse analfabeta, del restante 22% una maggioranza sapeva apporre poco più che la propria

firma⁷. Chiaramente, i fruitori dei dibattiti che si svolgevano sui giornali, i lettori di libri erano un numero estremamente esiguo, questo faceva sì che la causa nazionale fosse avvertita soprattutto dagli intellettuali, non riuscendo ad arrivare al più ampio pubblico, il quale non accedeva alla lettura⁸. Però questo aveva possibilità di fruire il melodramma, vista la presenza in ogni centro cittadino del paese di teatri. L'opera riscuoteva il pieno successo in ogni fascia della popolazione, costituendo fonte di autentico divertimento. Raggiungere il pubblico del melodramma – ragiona Mazzini – significa poter esercitare un'influenza sulle sue idee molto ampia e probabilmente efficace. Le opere, coi loro motivi facili da apprendere, si prestavano a essere memorizzate e quindi trasmesse e ripetute nelle piazze, nei mercati, durante occasioni festive e ricorrenze popolari.

Mazzini si rende conto che il melodramma in Italia ha straordinarie potenzialità educative, che crede sia opportuno utilizzare per finalità politiche. Registra che per essere utile allo scopo esso, però, deve compiere una rivoluzione, liberandosi dall'estetica del *belcanto*, nata in età barocca, che spinge al disimpegno, essendo fondata sul virtuosismo dei cantanti, su soggetti con scarsa aderenza alla realtà, fantastici o mitologici, su scene organizzate per suscitare la meraviglia⁹. Dal teatro dell'inganno bisogna passare - pensa Mazzini - ad un teatro impegnato per la causa nazionale. Un teatro coerente coi valori romantici, che sappia dare al popolo italiano la forza di pensare a se stesso come nazione, per la quale battersi al fine di vederla unita sotto un unico stato. Si tratta di recuperare in qualche modo quella funzione che la musica aveva nell'antica Grecia, dove si era

⁷ I dati del Censimento della popolazione italiana del 1862 sono recuperabili al seguente link: <https://archivio.camera.it/resources/are01/pdf/CD1100029191.pdf>

⁸ C'è chi ci fa notare che non si può creare un nesso diretto tra il tasso ufficiale di analfabetismo e l'incidenza delle pubblicazioni scritte. Questa avevano una penetrazione più ampia che quella deducibile dal numero di copie distribuite. Bisognerebbe valutare le effettive competenze di lettura, le tecniche di apprendimento, le modalità di fruizione, i luoghi di lettura, ossia i rapporti tra oralità e scrittura. “La circolazione di un testo – ci avverte Perelli – poteva avvenire mediante forme di comunicazione orale o visuale che riuscivano a raggiungere una fascia di popolazione più ampia rispetto alla scrittura. La lettura oralizzata è elemento strutturale di ogni cultura a oralità secondaria, ovvero quelle in cui si è storicamente prodotta e diffusa la ‘tecnologia della scrittura’” (G. Perelli, *Nella bocca del cittadino: dialoghi, catechismi e repertori culturali della tradizione nella Napoli in rivoluzione del 1820-21*, pp. 36-65; p. 37). D'altro canto, quando si dice lettura oralizzata si fa riferimento a una vera e propria mediazione del testo, poiché esso veniva, in sede orale, adattato ai diversi contesti sociali. Lo scritto, incontrando l'oralità, disegna uno spazio flessibile, in cui variamente i registri si sovrappongono.

⁹ R. Celletti, *Storia del Belcanto*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.

attentissimi al suo potenziale educativo e si pretendeva che il musicista avesse un'ispirazione etica e fosse capace di orientare i sentimenti dei cittadini verso la costituzione di un *ethos* comune.

Sottolinea l'importanza dei cori nell'opera, da valorizzare in vista di questa ridefinizione del melodramma in funzione patriottica. Il coro riscatta il melodramma dall'essere manifestazione di affetti personali e lo fa divenire espressione dei sentimenti di una collettività, voce di un popolo.

L'idea, dunque, di Mazzini è che la musica debba farsi messaggio, configurarsi come etica. Soprattutto il teatro musicale, che in virtù del legare parole e musica, può essere in grado di trasmettere una comunicazione che sa rivolgersi insieme alla mente e al cuore, coinvolgendo e muovendo all'azione. Nella prospettiva di Mazzini il testo non può fungere da esile supporto alla musica, deve piuttosto collaborare alla pari, e la musica deve proporsi di esaltarne il messaggio¹⁰. Da tali presupposti Mazzini trova scarsamente efficace il teatro musicale di Rossini e di Bellini, entrambi incapaci di comprendere l'urgenza di un'opera che sappia sposare la causa patriottica e contribuire all'urgenza della conquista dell'unità nazionale. Forse Donizetti - azzarda -, con il suo *Marin Faliero*, mostra cosa possa essere quest'opera di cui l'Italia ha bisogno¹¹. In effetti, la critica a noi recente indica quanto Mazzini avesse azzeccato in merito alla portata innovativa del

¹⁰ Il melodramma italiano dell'Ottocento sicuramente tende a mettere in scena un'immagine mitizzata della patria, servendosi della storia antica in cui c'è qualche eroe pronto ad immolarsi per una buona causa. In realtà bisognerebbe anche tener conto che accanto all'opera nei contesti popolari esistevano canzoni che leggevano in altro modo gli eventi risorgimentali, non necessariamente positivamente. Per ricostruire a tutto tondo la presenza e valenza della musica nel processo unitario, probabilmente sarebbe utile far entrare le rappresentazioni popolari, soprattutto dell'Italia meridionale, espressa attraverso la musica delle vicende risorgimentali.

¹¹ Quest'opera aveva esordito l'anno precedente alla pubblicazione del volumetto di Mazzini, a Parigi. Donizetti fu in qualche modo vicino alla causa mazziniana, visto che mise a disposizione degli aderenti alla Giovane Italia il suo domicilio parigino, per facilitare le loro comunicazioni segrete.

L'opera era ambientata a Venezia nel 1355, esaltava l'idea repubblicana, e il personaggio di Israele si faceva interprete del contrasto del popolo all'oppressione. Si tenga conto che sul libretto era intervenuto, con opportuni ritocchi, che finivano col politicizzare i versi di Bidera, Agostino Ruffini, un convinto repubblicano, esule al seguito di Mazzini. Un aneddoto accompagna il *Marin Faliero*: Angelo Scarsellini, che venne giustiziato il 7 dicembre 1852, durante la sua permanenza in carcere usava cantare l'aria del quarto atto dell'opera: "Il palco è a noi trionfo", aria che durante le esecuzioni in Italia dell'opera veniva sistematicamente cassata dalla censura. Nella prima esecuzione torinese, altra gustosa curiosità, tra gli interpreti vi era Michele Novaro, tenore, il quale è il compositore della musica dei versi di Mameli, che costituiscono il nostro inno nazionale.

melodramma donizettiano, di cui si sottolinea, odiernamente, la prossimità al teatro verdiano, questo sì capace di una potenza drammaturgica che sembra riuscire a soddisfare l'idea mazziniana di opera al servizio della nazione. Giustamente è stato rilevato che Mazzini, ponendo l'attenzione sul melodramma, punta a legare emozioni e politica, ritenendo proprio le emozioni essere una potente leva rivoluzionaria¹². Egli intuitivamente coglie come sia in atto una convergenza, politicamente molto interessante, tra l'idea (già illuminista) di un teatro che educi coinvolgendo emozionalmente il soggetto e l'ampliarsi degli spazi del divertimento, che porta ad una loro moltiplicazione e democratizzazione: in Italia in pochi decenni si assiste ad un vero e proprio *boom* dei teatri, con la costruzione di nuovi in ogni città. Quindi, reputa indispensabile spingere a rendere il melodramma funzionale al riscatto risorgimentale, ma non solo, attinge - nelle sue perorazioni politiche - al registro melodrammatico, modificando in tal modo in senso marcatamente sentimentale la comunicazione politica. Si afferma una narrazione melodrammatica dell'Italia oppressa; puntando sulle emozioni, si produce una rappresentazione che mira a un'amplificazione emotiva dai toni marcatamente spettacolari, con l'intento di agglutinare consenso attorno all'idea risorgimentale. Questo processo di sentimentalizzazione della politica raggiungerà il suo acme in quel che è definito "il lungo '48", comprendendo la propaggine costituita dalla Repubblica romana. Dopo, vi sarà, non a caso, il regredire dell'entusiasmo repubblicano e la politica si porrà in alvei più tradizionali. E proprio la vicenda di Verdi - come vedremo più avanti - sarà in questo senso esemplare.

Mazzini, dunque, col suo volumetto coglie la possibilità di fare del melodramma cultura militante, impegnata per l'obiettivo dell'Unità. Un certo numero di musicisti raccolse la suggestione mazziniana e, durante una breve e intensa stagione, produssero un certo numero di opere (molte di queste cadute nell'oblio) con una chiara intenzione di supportare l'"alta impresa". L'epoca in cui Mazzini redasse *Filosofia della musica* vedeva i compositori più in vista attestati su posizioni conservatrici o di indifferenza agli appelli

¹² C. Sorba, *Il melodramma della nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Laterza, Roma-Bari 2015.

unitari. Almeno finché non montò l'ondata rivoluzionaria, i musicisti non sentirono affatto l'esigenza di mettere la loro musica a disposizione dei sentimenti nazionalistici. Tuttavia, era capitato che alcune arie d'opera, magari con qualche aggiustamento nelle parole sottostanti alla musica, venissero trasformate in inni patriottici: era successo col coro di *Caritea regina di Spagna* di Mercadante¹³ e con la marcia degli *Esiliati in Siberia* di Donizetti. A partire dalla prima guerra d'Indipendenza, cambiò lo schema: si moltiplicarono le opere che in forma neanche tanto paludata spronavano all'Unità della nazione, con talvolta vera e propria spontanea conseguente mobilitazione del pubblico. Fu così che il patriottismo conquistò il pubblico, uscendo dai ristretti circoli intellettuali in cui era stato incubato fino a quel momento.

Qualche anno addietro, in occasione del Centocinquantesimo dell'Unità d'Italia, la Regione Piemonte ebbe la meritoria idea di allestire una mostra di libretti d'opera appartenenti a quella stagione: scoprimmo un novero di titoli sorprendente¹⁴.

Chi maggiormente si distinse nell'impegno a favore della causa nazionale fu Verdi, per la caratura della sua arte, per la risonanza anche internazionale della sua figura.

3. Verdi e la causa nazionale

Verdi produsse l'effetto, col suo contributo, di ripensare l'opera in senso patriottico e nazionalistico, facendola diventare uno strumento politico. Ciò fu possibile grazie anche alla diffusione dei suoi lavori nelle sale teatrali che sin dal 1815 si erano andate moltiplicando sul territorio del paese. Il sistema teatrale pre-unitario poté avvalersi di sovvenzioni provenienti dai Governi e Municipi dei vari stati italiani, tutti impegnati a fregiarsi di prestigiose sale e di valide stagioni operistiche. Tra il 1825 e il 1846 il numero

¹³ Il coro dell'atto primo "Aspra del militar" divenne un canto patriottico grazie ad un aggiustamento dei versi "Chi per la gloria muor / Vissuto è assai", con sostituzione alla parola "gloria" la parola "patria". Quest'inno fu in bocca ad Attilio e Emilio Bandiera davanti al plotone d'esecuzione, nel Vallone di Rovito in Calabria, il 25 luglio 1844.

¹⁴ C.Rampone (a cura di), *Catalogo della Mostra "Melodramma e Risorgimento"*, Consiglio Regionale del Piemonte, 26 aprile - 26 maggio 2011.

delle stagioni d'opera passò da 128 a 270 annue, gli allestimenti fecero un balzo dal 288 a 798 l'anno¹⁵.

Ingegnoso il meccanismo per finanziare la costruzione di spazi teatrali, vista la scarsità di capitali nell'Italia del primo Ottocento: si trattava della cosiddetta "privativa dei palchi". I notabili locali acquistavano i palchi, che usavano come luoghi di rappresentanza: veri e propri salotti privati, manifestavano il loro status. Nei palchi si svolgeva un'intensa vita relazionale, si combinavano affari e si dava sfoggio del proprio essere parte dell'élite locale. La "privativa dei palchi" creava una sorta di doppia proprietà, quella dell'intero edificio, che poteva essere di un imprenditore, dello Stato, del Municipio, di una filarmonica, ect e quella dei singoli palchi, la cui proprietà era della famiglia acquirente. Questo meccanismo aveva garantito il diffondersi delle sale, la cui istituzione non era soggetta a particolari restrizioni amministrative: bastava l'assenso delle autorità di pubblica sicurezza e chiunque poteva aprire un teatro¹⁶. Come possiamo apprendere da numerose testimonianze, soprattutto quelle dei viaggiatori stranieri, il teatro era luogo pulsante di socialità, in piccolo riproduceva la comunità, con le sue gerarchie, rispecchiate dalla rigida distribuzione dei posti allocati in spazi ben differenziati. I palchi nel secondo ordine, il più propizio per godere quanto avveniva sul palcoscenico, ospitavano la nobiltà, nel primo e terzo ordine prendevano posto i professionisti; gli altri assistevano allo spettacolo seduti su panche, ovvero dal loggione, dove trovano i meno abbienti e gli intellettuali, che, più degli altri, esprimevano vivacemente il loro consenso o dissenso rispetto all'opera a cui assistevano. È evidente che questo specchio della comunità rifletteva molto immediatamente le tensioni politiche che l'attraversavano¹⁷.

Il melodramma - come avrà a riconoscere Gramsci - sarà per gli italiani quello che per altri paesi fu il "romanzo popolare"¹⁸, capace di arrivare a diversificate fasce di

¹⁵ R. Del Prete, *L'avventura imprenditoriale della musica nell'Ottocento*, in E. Careri, E. Donisi, *Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato sabaudo e Italia Unita (1848-1870)*, Cliopress, Napoli, 2015, pp. 17-66,

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ C. Sorba, *Il melodramma della nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Laterza, Roma-Bari 2015.

¹⁸ "...siccome il popolo italiano non è letterato, e di letteratura conosce solo il libretto dell'opera ottocentesca, avviene che gli uomini melodrammatizzano [...] il melodramma è il gusto nazionale, cioè la

popolazione, accrescendo il consenso verso le istanze di indipendenza e libertà proprie della borghesia e degli intellettuali. Fu così che il Risorgimento si sposò strettamente all'impegno artistico di Verdi.

Dopo l'Unità, venne meno questa funzione sociale e cominciò una ricollocazione del melodramma, fino al punto in cui il teatro musicale da spettacolo popolare diventerà un bene di lusso riservato alle élite. Fu allora che si pose il problema dell'opportunità di finanziare i teatri. Nel 1866 si aprì un significativo dibattito parlamentare che vide opporsi due schieramenti: uno che sosteneva che un passatempo per pochi non dovesse gravare sul bilancio pubblico, l'altro rivendicava il valore culturale e sociale del teatro e perciò riteneva più che lecito finanziarne le attività. Il dibattito esitò in un nulla poiché si ritenne che più gravi problemi interessassero in quel momento il paese, ivi compreso il trasferimento della capitale da Torino a Firenze. Riprenderà l'anno dopo, ma non è di questo contributo l'esigenza di ricostruirlo. Diciamo soltanto che grandi sforzi furono fatti - e a livello parlamentare e a livello di opinione pubblica - per tentare di dimostrare che il teatro costituisse un'attrattiva per gli stranieri e quindi induttore di ricchezza. Sebbene l'atteggiamento prevalente in ambito politico fu l'affidare il teatro musicale alla libera concorrenza, considerandolo alla stregua di qualsiasi altra industria, commercio o arte, il che procurò la chiusura temporanea o definitiva di molti teatri di provincia.

4. Mazzini e Verdi: dall'idillio alla rottura

Ma torniamo al sodalizio Mazzini-Verdi. Mazzini intuisce la forza educativa del melodramma, individua la necessità che qualcuno si faccia carico di ridefinire in senso patriottico il melodramma, liberandolo dalla sua natura meramente dilettevole. Trova in Verdi l'alfiere di questo nuovo teatro musicale.

cultura nazionale [...] In Italia il romanzo popolare di produzione nazionale è quello anticlericale, si ha però un primato italiano nel melodramma, che in certo senso è il romanzo popolare musicato". (A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Adelphi, Milano, 2014; *passim*).

Ci sarà un momento in cui Mazzini e Verdi si troveranno estremamente prossimi e sembreranno camminare concordi sulla via della rivoluzione nazionale, ma successivamente le loro strade si separeranno e Verdi metterà la sua opera a disposizione di quell'idea dell'Unità d'Italia, ma sposando la prospettiva liberale di Cavour.

Ricostruisce il rapporto tra i due, con la puntualità dello storico avveduto, che lavora sulle carte e le fa parlare, Carlo Romano in un bel saggio apparso in un volume collettaneo, promosso dalla Fondazione Giacomo Matteotti, dedicato a Verdi e il Risorgimento¹⁹. Siamo all'indomani delle Cinque Giornate del marzo 1848 e Verdi reputa doveroso esprimere le proprie simpatie per i rivoluzionari: mostra di credere nell'idea mazziniana di un'Italia unita e repubblicana. La prossimità a Mazzini è testimoniata dall'aver accettato di comporre, in virtù d'una sua esplicita sollecitazione, un inno patriottico, su versi di Mameli. Terminatolo un po' intempestivamente, Giuseppe Verdi ne farà dono a Mazzini, affinché lo usasse nel modo da lui ritenuto più appropriato.

Seguendo le vicende nel corso del tempo di quest'inno, si scoprirà lo spostamento politico di Verdi, dapprima mazziniano e poi prossimo alle posizioni liberali, che lo indurranno a dissociarsene in qualche modo.

Come si arriva alla committenza dell'inno? Nel 1847 Verdi è a Londra. Vi è giunto per allestire i *Masnadiers*, partecipa alla rappresentazione dei *Foscari* al Covent Garden, ed è qui che il 19 giugno incontra Mazzini. Con ogni probabilità partecipa da spettatore all'annuale concerto che Mazzini organizzava per la Scuola italiana. Il mese dopo lascia Londra per Parigi.

Passano alcuni mesi e Mazzini scrive a Goffredo Mameli, autore, l'anno prima, del fortunato canto che diventerà poi l'inno nazionale. Gli chiede la stesura di versi che possano diventare la *Marsigliese* italiana, anche perché ha intenzione di affidarli al vigore musicale di Verdi, sicuro che sarebbe venuto fuori un inno capace di essere incorporato

¹⁹ C. Romano, *Mazzini visto da Verdi: da modello venerato di patriottismo a profeta esecrato*, in Capuzzo E., Caso A., Sabatini A.G.(a cura di), *Giuseppe Verdi e il Risorgimento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 51-72.

dal popolo, come se gli appartenesse da sempre. Appena ricevuti i versi da Mameli, Mazzini li inviò a Verdi, non senza aver operato qualche taglio e qualche aggiustamento. Verdi, messosi al lavoro, tarderà a completarlo e non potrà essere cantato – com'era nelle intenzioni di Mazzini – nella guerra di Indipendenza, nella quale tante speranze aveva riposto Mazzini quanto Verdi. Quella guerra si concluse troppo rapidamente con la rovinosa sconfitta dei piemontesi. Ciò nonostante i versi dell'inno vennero egualmente pubblicati su "Il Pensiero italiano" il 18 agosto 1848 a cura di Mameli, senza che riscuotessero alcuna attenzione.

Mazzini trasse, dalla sconfitta dei piemontesi, l'idea che la guerra per l'indipendenza nazionale dovesse partire dal popolo e dovesse avere una chiara impronta repubblicana.

Verdi quando completò il lavoro nell'autunno del 1848, gli ardori rivoluzionari si erano alquanto placati. Nato come *Canto di guerra* si trasformò in *Inno militare* e successivamente in *Inno popolare*. Nella lettera con cui lo recapita a Mazzini, Verdi dice di avere fatto ogni sforzo per rendere quanto più popolare possibile il canto, come nelle intenzioni del suo committente. Chiedeva alcuni aggiustamenti nella versificazione.

Il cuore di Verdi tornò a battere in sincronia con quello di Mazzini nel 1849, con la nascita della Repubblica romana. Compose l'opera sua più impegnata a sostegno degli ideali risorgimentali di stampo repubblicano: *La Battaglia di Legnano*. Rappresentata per la prima volta nel gennaio 1849 al Teatro Argentina, in una Roma divenuta repubblicana dopo la cacciata del Papa, quest'opera legò definitivamente Verdi al Risorgimento: ogni volta che veniva rappresentata, il pubblico andava in delirio e richiedeva sistematicamente la ripetizione dell'ultimo atto. Melodramma dichiaratamente politico, attesta l'esplicita adesione di Verdi agli ideali risorgimentali, attraverso la rievocazione della vittoria della Lega Lombarda su Federico Barbarossa nel 1176. In quei mesi pensava anche ad altre opere sulla stessa lunghezza d'onda, un *Cola di Rienzo* e un *Assedio di Firenze*, che però non videro la luce, poiché il suo librettista, che in quel momento era Cammarano, non volle supportarlo.

Ma il 1849 fu anche l'anno di una riflessione politica di Verdi, dopo il fallimento degli ideali repubblicani a seguito della caduta della Repubblica romana, che lo porterà ad allontanarsi progressivamente da Mazzini e ad avvicinarsi alle posizioni liberali.

Le vicende, in apparenza minute del canto patriottico su testi di Mameli sono, a loro modo, emblematiche. L'*Inno*, dunque, consegnato nella mani di Mazzini nel 1848, verrà pubblicato quell'anno stesso a Firenze, con alcuni refusi, senza che s'avesse una grande risonanza. Rimarrà silente per lungo tempo finché Paolo De Giorgi, patriota, ex dipendente di Casa Ricordi, deciderà di mettere su un'impresa editoriale, con l'espresso proposito di pubblicare una serie di spartiti di chiara ispirazione patriottica. Si trattava della collana "Euterpe Patria", in cui ritenne di voler inserire l'inno di Mameli e Verdi. Per realizzare quest'intenzione contattò Mazzini che acconsentì alla pubblicazione, ma ebbe anche l'idea di tentare di coinvolgere lo stesso Verdi nel progetto. Questi, essendosi ormai avvicinato alle posizioni sabaude, ritenendo sconfitta definitivamente l'impostazione mazziniana, non riconoscendosi più nell'ardore politico che aveva ispirato l'*Inno* nel 1848, si mostrò piuttosto ostile alla sua pubblicazione. Cercò di opporvisi senza successo, ottenendo soltanto che non comparisse il nome di Mazzini nella pubblicazione.

Bibliografia

- Aa.Vv., Numero speciale della "Nuova Rivista Musicale Italiana", n. 4/2010, ERI-RAI, Roma.
- Aa. Vv., *Teatro e Risorgimento*, a cura di Federico Doglio, Cappelli, Rocca San Casciano, 1961
- Baldacci L., *La musica in italiano. Libretti d'opera dell'Ottocento*, Rizzoli, Milano, 1977
- Bietti G., *La musica e il risorgimento*, in <https://accademiadeglialterati.com/2012/05/30/la-musica-e-il-risorgimento/>
- Celletti R., *Storia del Belcanto*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.
- Cento F., «Chi per la patria muor / Alma sì rea non ha». *Il patriottismo in musica da Rossini a Verdi*, inEdition, Bologna 2009.

Mazzini e il valore politico della musica. Per una lettura di Filosofia della musica

- Del Prete R., *L'avventura imprenditoriale della musica nell'Ottocento*, in Careri E., Donisi, E. *Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato sabaudo e Italia Unita (1848-1870)*, Cliopress, Napoli, 2015, pp. 17-66.
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere*, a cura di Gerratana V., Adelphi, Milano, 2014.
- La Puma L., *Giuseppe Mazzini democratico e riformista europeo*, Leo Olschki, Firenze, 2008.
- Mazzini G., *Filosofia della musica*, Liber Liber, 2011 (pubblicazione online), reperibile all'indirizzo: <https://www.liberliber.it/online/autori/autori-m/giuseppe-mazzini/filosofia-della-musica/>
- Rampone C. (a cura di), *Catalogo della Mostra "Melodramma e Risorgimento"*, Consiglio Regionale del Piemonte, 26 aprile - 26 maggio 2011.
- Rolandi U., *Il libretto per musica attraverso i tempi*, Edizioni dell'Ateneo, Roma, 1951.
- Romano C., *Mazzini visto da Verdi: da modello venerato di patriottismo a profeta esecrato*, in Capuzzo E., Caso A., Sabatini A.G. (a cura di), *Giuseppe Verdi e il Risorgimento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 51-72.
- Rosselli J., *Sull'ali dorate. Il mondo musicale italiano dell'Ottocento*, il Mulino, Bologna, 1992.
- Smith P. J., *La Decima Musa. Storia del libretto d'opera*, Sansoni, Bologna, 1981.
- Sorba C., *L'Italia nel Melodramma nell'età del Risorgimento*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Sorba C., *Il melodramma della nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Laterza, Roma-Bari, 2015.
- Tanti A. M., *Miti e simboli della rivoluzione nazionale*, in *Enciclopedia Treccani*, 2011 (online), all'indirizzo: https://www.treccani.it/enciclopedia/miti-e-simboli-della-rivoluzione-nazionale_%28L%27Unificazione%29/

LUCIANA PETRACCA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Giustizia e società nel Meridione d'Italia (sec. XV).

La violenza sulle donne nei testi giudiziari

Justice and society in Southern Italy (15th century)

Violence against women in legal texts

1. Introduzione

Nell'ultimo decennio, grazie anche alla pubblicazione di importati studi, è cresciuta in maniera esponenziale l'attenzione per le tipologie documentarie prodotte in Italia tra Tre e Quattrocento¹. La discussione sulla cultura dello scritto e sulle sue possibili applicazioni e implicazioni ha interessato, e interessa tuttora, fonti di varia provenienza e natura, documenti istituzionali e amministrativi², corrispondenze

¹ Si limita il rinvio a I. LAZZARINI (a cura di), *Scritture e potere. Pratiche documentarie e forme di governo nell'Italia tardomedievale (XIV-XV secolo)*, in «Reti Medievali–Rivista», 9 (2008), 1, estr. 2-3, pp. 1-33 (<http://www.rmojs.unina.it/index.php/rm/article/view/4696>); A. FOSSIER, J. PETITJEAN, C. REVEST (a cura di), *Écritures grises. Les instruments de travail administratifs en Europe méridionale (XIIe-XVIIe siècles)*, Paris-Roma, National School of Charters, 2019; e al recente lavoro di I. LAZZARINI, *L'ordine delle scritture. Il linguaggio del potere nell'Italia tardomedievale*, Roma, Viella, 2021.

² Sulle scritture comunali (statuti, registri degli organi consiliari, ecc.) si rinvia a due recenti atti di convegni: D. LETT (a cura di), *Les statuts communaux vus de l'intérieur dans les sociétés méditerranéennes de l'Occident (XII^e-XV^e siècle)*, Parigi, Éditions de la Sorbonne, 2019; e D. LETT (a cura di), *Les statuts communaux vus de l'extérieur dans les sociétés méditerranéennes de l'Occident (XII^e-XV^e siècle)*, Parigi, Éditions de la Sorbonne, 2020. Per le scritture prodotte nel Regno di Napoli (disposizioni regie, principesche e dei rispettivi ufficiali, registri delle amministrazioni signorili, *capitoli placitati* e registri delle amministrazioni municipali), si rimanda invece a F. SENATORE, *Forme testuali del potere nel Regno di Napoli. I modelli di scrittura, le suppliche (secoli XV-XVI)*, in I. LAZZARINI, A. MIRANDA, F. SENATORE (a cura di), *Istituzioni, scritture, contabilità. Il caso molisano nell'Italia tardomedievale*, Roma, Viella, 2017, pp. 113-145; e al recente volume di F. SENATORE (a cura di), *La signoria rurale nell'Italia del tardo medioevo, 2: Archivi e poteri feudali nel Mezzogiorno (secoli XIV-XVI)*, Firenze, Firenze University Press (Reti Medievali E-book; 38), 2021.

diplomatiche ed epistolari³, inventari⁴, registri tematici di conto⁵, e tra questi, più di recente, anche quelli giudiziari⁶.

Oggetto del presente contributo è un registro giudiziario di area salentina – raro esempio nel suo genere, almeno per quanto concerne il territorio pugliese –, al cui interno sono censite le denunce di vari reati (contro il potere pubblico, contro la persona e contro la proprietà) commessi nella città di Nardò (in provincia di Lecce) sul finire del Quattrocento⁷.

A quest'altezza cronologica, il centro conosce, sia pur per un breve periodo, l'egemonia del duca Angilberto del Balzo⁸, ma vede anche emergere una realtà sociale variamente articolata, divisa tra il ceto dei “gentilomini” e quello dei “popolani”⁹. Tra i primi, il gruppo più prestigioso era costituito dalle famiglie di antica nobiltà e tradizione feudale, le quali, legate da vincoli di parentela alle principali casate di Terra d'Otranto,

³ M. DAVIDE (a cura di), *La corrispondenza epistolare in Italia*, 1, *Secoli XII-XV*, Trieste-Roma, École française de Rome, 2013; E. PLEBANI, E. VALERI, P. VOLPINI (a cura di), *Diplomazie. Linguaggi, negoziati e ambasciatori fra XV e XXI secolo*, Milano, Franco Angeli, 2017; A. GIORGI, K. OCCHI (a cura di), *Carteggi tra basso medioevo ed età moderna. Pratiche di redazione, trasmissione e conservazione*, Bologna, Il Mulino, 2018; F. STORTI, *Documenti perfetti e preziosi equivoci. Considerazioni preliminari intorno agli Studi sulle corrispondenze diplomatiche*, in A. RUSSO, F. SENATORE, F. STORTI (a cura di), *Ancora su poteri, relazioni, guerra nel regno di Ferrante d'Aragona, Studi sulle corrispondenze diplomatiche II*, Napoli, Federico II University Press, 2020, pp. 11-26.

⁴ LAZZARINI, *L'ordine delle scritture*, cit., pp. 252-254.

⁵ SENATORE, *Forme testuali del potere*, cit., pp. 122-123; L. PETRACCA, *L'Archivio del principe di Taranto Giovanni Antonio Orsini del Balzo*, in F. SENATORE (a cura di), *La signoria rurale nell'Italia*, cit., pp. 381-420.

⁶ A. GIORGI, S. MOSCADELLI, C. ZARRILLI (a cura di), *La documentazione degli organi giudiziari nell'Italia tardo-medievale e moderna*, I, Roma, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, 2012; D. LETT (a cura di), *I registri della giustizia penale nell'Italia dei secoli XII-XV*, Roma, École Française de Rome, 2021. Si vedano, anche gli studi di M. SBRICCOLI, *Fonti giudiziarie e fonti giuridiche. Riflessioni sulla fase attuale degli studi della storia del crimine e della giustizia criminale*, in «Studi storici», 29 (1988), n. 2, pp. 491-501; e ID., *Storia del diritto penale e della giustizia. Scritti editi e inediti (1972-2007)*, 2 voll., Milano, Giuffrè, 2009.

⁷ Archivio di Stato di Napoli (d'ora in poi: ASN), *Regia Camera della Sommaria, Relevi e Informazioni, Libro Singolare 242* (d'ora in poi solo: *Libro Singolare 242*), ms., cc. 207r-227v. Per una prima e parziale edizione della sola documentazione riguardante la città di Nardò, si rinvia a S. SIDOTI OLIVO, *Per il “Libro dei baroni ribelli”. Informazioni da Nardò. I. Testi*, in «Bollettino Storico di Terra d'Otranto», 2 (1992), pp. 137-174.

⁸ L. PETRACCA, *Gli inventari di Angilberto del Balzo, duca di Ugento e conte di Nardò. Modelli culturali e vita di corte del Quattrocento meridionale*, Roma, Centro di Studi Orsiniani - Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, 2013; e L. PETRACCA, *Politica regia, geografia feudale e quadri territoriali in una provincia del Quattrocento meridionale*, in «Itinerari di Ricerca Storica», anno XXXIII, numero 2 n.s. (2019), pp. 113-139.

⁹ *Codice Diplomatico Aragonese*, ed. da F. TRINCHERA, III, Napoli, Stabilimento Tipografico Cataneeo, 1874, pp. 53-55.

univano al governo di feudi una presenza attiva nella vita politica cittadina (come, ad esempio, i Samblasio o de Santo Blasio¹⁰, i della Porta¹¹ e i Montefusco¹²). Per lo più prive di benefici feudali, ma profondamente ancorate al patrimonio fondiario, erano invece alcune famiglie della nobiltà cittadina¹³, quell'*elite* urbana, che, spesso dedita all'avvocatura, alla giudicatura, alla medicina e al notariato, godeva di una considerevole posizione sociale e politica, oltreché economica, anche grazie alla gestione di importanti cariche pubbliche (come i Tiso¹⁴, i de Nestore e i de Vito)¹⁵. La carriera notarile fungeva da canale privilegiato di ascesa sociale anche per il "medio-borghese". Così famiglie di eterogenea e, alle volte, modesta estrazione sociale, accanto a quelle del più recente patriziato urbano (come i Macedo, i Tollemeto e i Manieri), potevano conquistare in tempi rapidi agiatezza economica e considerazione sociale (come i Caballo, i Caballone e i Gatto). Tra i "popolani" invece nutrita era la schiera di commercianti, mercanti e addetti alle attività artigianali e manifatturiere (*bottai, gepponari, sartori* e maestri d'ascia). La diffusa presenza in città di *apothecae, cellaria,*

¹⁰ Sulla famiglia Samblasio o de Sancto Blasio, espressione della nobiltà feudale neretina, si vedano A. FOSCARINI, *Armerista e notiziario delle famiglie nobili, notabili e feudatarie di Terra d'Otranto (oggi provincie di Lecce, di Brindisi e di Taranto) estinte e viventi*, Lecce, La Modernissima, 1927, pp. 184-185; M.A. VISCEGLIA, *Territorio, feudo e potere locale. Terra d'Otranto tra Medioevo ed Età Moderna*, Napoli, Giunta, 1988, pp. 188-189; e L. PETRACCA, *Anagrafe matrimoniale e strategia di parentela. Il "Matrimoniorum liber primus (1577-1596)" della Parrocchia Cattedrale di Nardò*, Galatina, Congedo, 2002, pp. XLIV-XLV.

¹¹ VISCEGLIA, *Territorio, feudo e potere locale*, cit., pp. 247-258.

¹² La famiglia Montefusco è attestata a Nardò sin dalla seconda metà del XIII secolo. Cfr. FOSCARINI, *Armerista e notiziario*, cit., pp. 142-143. Nel 1378, Filippo Montefusco, figlio di Raynerio, possiede la terza parte del casale di Serrano (P. COCO, *Cedularia Terrae Idronti 1378, con note di geografia, demografia e paleontologia linguistica di Terra d'Otranto nei secoli XIII e XIV*, Taranto, A. Lodeserto, 1915, p. 21), mentre a partire dal 1417, a seguito di una compravendita stipulata tra il *miles* Ciccarello Montefusco di Nardò e il conte di Caserta, Baldassare Della Ratta, la famiglia ottiene la titolarità dei casali di Erchia e di Uggiano (che da loro prenderà il nome di Uggiano Montefusco), del feudo di San Vito e di altri feudi minori nel territorio tra Oria e Francavilla (Biblioteca della Società Napoletana di Storia Patria, XXVIII B 19, ms., pp. 218-219). E ancora, nel 1491, Tommaso Montefusco è procuratore del vescovo di Nardò (*Libro Singolare 242*, ms., c. 225r).

¹³ Sul profilo eterogeneo e composito di questo gruppo sociale, si rinvia a I. MINEO, *Nobiltà di stato. Famiglie e identità aristocratiche nel tardo Medioevo. La Sicilia*, Roma, Donzelli, 2001, in part. le pp. 1175-196.

¹⁴ FOSCARINI, *Armerista e notiziario*, cit., pp. 67, 80, 82 e 86.

¹⁵ Sulla stratigrafia sociale di Nardò alla fine del Medioevo, si veda PETRACCA, *Anagrafe matrimoniale e strategia di parentela*, cit., pp. XLVI-LVI.

magazena e cantine, di costruttori e di *magistri*, offre testimonianza di questo variegato mondo delle arti e dei mestieri¹⁶.

Se questo è in sintesi il contesto sociale di riferimento, il registro giudiziario in esame, nonostante la limitata prospettiva, consente sia la ricostruzione, per sommi capi, del locale sistema giudiziario, sia la restituzione di un interessante spaccato della cultura e della mentalità dell'epoca. È specchio di un panorama sociale particolarmente significativo sul piano delle relazioni interpersonali, che si rivelano ostinatamente litigiose, gestite spesso all'insegna dell'aggressività e della violenza, sia verbale che fisica. Sullo sfondo di una realtà quotidiana nella quale il risentimento sembra facilmente sfociare in rabbia e istinto di sopraffazione, particolare attenzione sarà riservata alle denunce in cui ricorrono come protagoniste le donne, siano state esse accusatrici, accusate o semplici testimoni dei fatti.

2. La fonte: un registro giudiziario di fine Quattrocento

La fonte al centro di questo contributo è un registro di contabilità che restituisce i proventi incamerati dalla capitanìa della città di Nardò tra il 1490 e il 1491. Conservato presso l'Archivio di Stato di Napoli nel fondo *Relevi* della *Regia Camera della Sommaria*, il registro è rilegato all'interno di un volume più ampio, il *Libro Singolare 242*, che contiene la documentazione relativa ai cespiti dei feudi confiscati dalla Corona ai baroni ribelli¹⁷. La presenza di scritture provenienti dal territorio idruntino, e nello specifico dalla città di Nardò, è motivata dalla partecipazione del suo signore, Angilberto del Balzo, conte di Ugento e di Castro, nonché duca di Nardò, alla grande

¹⁶ B. VETERE (a cura di), *Città e monastero. I segni urbani di Nardò (Secc. XI-XV)*, Galatina, Congedo, 1986, p. 175.

¹⁷ Si anticipa che è in corso, a cura di chi scrive, il lavoro di edizione dell'intero *Libro singolare 242 (Libro singolare d'intrate feudali de diversi contati de diverse province del Regno de baroni ribelli del anno 1494)*, costituito da 293 carte. Sulla rendita dei feudi confiscati ai baroni ribelli, si rinvia a L. PETRACCA, *Le terre dei baroni ribelli. Poteri feudali e rendita signorile nel Mezzogiorno aragonese*, Roma, Viella, 2022.

congiura dei baroni del 1485-‘87¹⁸.

Il resoconto riporta ben 608 procedimenti giudiziari¹⁹. Per ciascuno di essi sono noti i nomi dell'accusato e dell'accusatore, spesso accompagnati dall'indicazione del luogo di provenienza e della professione esercitata, la tipologia di reato commesso e la pena pecuniaria comminata dall'ufficio. Il registro offre un eloquente panorama degli illeciti più diffusi e maggiormente denunciati nella comunità neretina di fine Quattrocento. In esso è possibile imbattersi in una vasta gamma di reati, che possiamo così sintetizzare:

- reati contro lo Stato: evasione fiscale, inosservanza e violazione della normativa vigente, sedizione e ribellione.
- reati contro la persona: ingiurie e minacce verbali (incluse le bestemmie), aggressioni fisiche e tentativi di omicidio;
- reati a sfondo sessuale: adulterio, lenocinio, maltrattamenti in famiglia e violenza sessuale;
- reati contro il patrimonio: furto, appropriazione indebita, danneggiamento di beni altrui, mancato rispetto dei termini di pagamento pattuiti.

Tab. 1: *Statistica dei reati censiti*

Reato	Violazione della normativa (inclusa l'evasione fiscale)	Sedizione e ribellione
Contro lo Stato	50,16 %	10,70%

Reato	Ingiurie e minacce verbali (incluse le bestemmie)	Aggressioni fisiche e tentativi di omicidio (inclusi i reati a sfondo sessuale)
Contro la persona	14,14%	9,37%

Reato	Furto e danneggiamento di beni altrui	Mancato rispetto degli accordi
Contro il patrimonio	7,89 %	7,73%

¹⁸ Sulla congiura, si veda E. SCARTON, *La congiura dei baroni del 1485-87 e la sorte dei ribelli*, in F. SENATORE, F. STORTI (a cura di), *Poteri, relazioni, guerra nel Regno di Ferrante d'Aragona. Studi sulle corrispondenze diplomatiche*, Napoli, ClioPress, 2011, pp. 213-290.

¹⁹ ASN, *Libro Singolare 242*, ms., cc. 207r-227v.

Quanto registrato nella nostra fonte se, da un lato, si rivela insufficiente per un approfondimento delle procedure processuali e del loro funzionamento, dall'altro descrive scene di vita reale, fotografa vicende personali e dinamiche relazionali, luoghi, momenti e contesti di esperienze vissute, ma anche precise identità sociali, etniche e culturali. In ragione di ciò, il resoconto giudiziario costituisce una valida spia per cogliere e ricostruire molteplici dimensioni, che vanno dalla storia istituzionale a quella sociale, dalla storia della mentalità e del costume a quella economica e del diritto. È inoltre possibile sfruttare i dati del resoconto fiscale per far luce su temi e aspetti specifici, come le relazioni di genere²⁰, la convivenza tra cristiani ed ebrei o l'emarginazione/integrazione delle diverse minoranze.

Rinviando ad altra sede la disamina del sistema giudiziario all'interno del Regno di Napoli²¹, entriamo in argomento con una breve descrizione dei principali reati.

3. *Una società incline all'abuso e alla violenza*

Da una prima lettura del testo, a colpire è soprattutto la violenza e la brutalità dei comportamenti, di gesti e azioni oggetto di denuncia, come pure il diverso tipo di insulti, offese e ingiurie, la gravità delle quali, se rapportata al grado della pena, è indicativa di strutture, atteggiamenti e categorie culturali della società tardomedievale²².

²⁰ Sulle implicazioni della violenza in termini di storia di genere, si limita il rinvio a M. SBRICCOLI, *'Deterior est condicio foeminarum'. La storia della giustizia penale alla prova dell'approccio di genere*, in G. CALVI (a cura di), *Innesti: donne e genere nella storia sociale*, Roma, Viella, 2004, pp. 73-91; S. MCDUGALL, *Bigamy: A Male Crime in Medieval Europe?*, in «Gender & History», 22-2 (2010), pp. 430-446; S. FECCI, L. SCETTINI (a cura di), *La violenza contro le donne nella storia. Contesti, linguaggi, politiche del diritto (secoli XV-XXI)*, Roma, Viella, 2017; A. ESPOSITO, F. FRANCESCHI, G. PICCINI (a cura di), *Violenza alle donne. Una prospettiva medievale*, Bologna, Il Mulino, 2018; A. FENIELLO, *Vittime collaterali nel conflitto fra cristiani e musulmani (sud Italia e Sicilia)*, in *Ivi*, pp. 307-328; e G.T. COLESANTI, D. SANTORO, *Crimini contro le donne. Storie di violenza nel Mezzogiorno medievale*, in D. LETT (a cura di), *I registri della giustizia penale*, cit., pp. 373-391.

²¹ L. PETRACCA, *Le terre dei baroni ribelli*, cit., pp. 79-84.

²² Sulla simbologia di certi epiteti ingiuriosi, efficacemente definiti «i graffiti della mentalità», e ampiamente utilizzati in tutta l'Italia tardomedievale, si rinvia a A. M. NADA PETRONE, *Simbologia e realtà nelle violenze verbali del tardo Medioevo*, in M. MIGLIO e G. LOMBARDI (a cura di), *Simbolo e realtà della vita urbana nel tardo Medioevo*, Roma, Vecchiarelli, 1993, pp. 47-87: 50. Si veda anche C. TARDIVEL, *Giudicare la violenza verbale alla fine del Medioevo: il reato di verba iniuriosa nei registri*

Esaminando il dettato della fonte, la sequenza delle registrazioni appare strettamente cronologica, per cui illeciti più gravi (come le aggressioni a mano armata) si alternano a reati di natura civile o comunque di lieve entità (come i danni al patrimonio). Oltre all'annotazione di singoli casi, si registrano illeciti che assumono un carattere collettivo, giacché il reato contestato coinvolgeva più trasgressori. Frequenti, ad esempio, sono i casi in cui viene censito un elenco di nomi, accusati di contravvenzione alla pulizia delle strade, di renitenza al servizio di guardia o di frequentazione notturna delle vie o di altri luoghi pubblici²³. Ricorrono ancora il gioco d'azzardo (delle carte, dei dadi e degli «arunghi»²⁴), la partecipazione attiva ai disordini di piazza – nei quali sono coinvolte anche delle donne –, e gli episodi di resistenza (*inobediencia*) a un pubblico ufficiale.

Alle infrazioni suindicate e che rientrano nella fattispecie dei reati di natura pubblica, e cioè commessi contro lo Stato, sono da aggiungere quelli perseguiti per frode fiscale o mancato rispetto delle norme di polizia urbana. Nel primo caso incorrono in sanzioni penali le inadempienze nei confronti del dazio sul pane, sui prodotti agricoli, sul cotone e sul pescato.

Per quanto concerne invece la contravvenzione alle norme di igiene pubblica, sono soprattutto gli stranieri (albanesi, slavi, ebrei e greci) a disattendere il divieto di gettare in strada immondizie e acque sporche, mentre in altre tipologie di reato appare coinvolta una più ampia e variegata categoria di persone, espressione, a volte, anche delle classi sociali medio-alte (inosservanza dell'obbligo di rispettare il riposo festivo, di legare la bocca ai puledri con un sacco durante la trebbiatura, o di pascolare gli armenti muniti di campana).

La casistica si fa più ampia se si considerano i reati di natura privata, arrecanti altrui danno in relazione a cose (furti, sconfinamenti di proprietà, danneggiamento di beni e

giudiziari bolognesi della seconda metà del Trecento (1350-1390), in D. LETT (a cura di), *I registri della giustizia penale*, cit., pp. 301-320.

²³ ASN, *Libro Singolare 242*, ms., c. 211v.

²⁴ *Ivi*, cc. 207v, 208r, 212r e 214r. L'*arunghio*, o aliosso, era un osso di pecora o di montone usato come pedina o dado per giocare. Cfr. G. ROHLFS, *Vocabolario dei dialetti salentini (Terra d'Otranto)*, I-III, Galatina, Congedo, 1976 (I ed. 1956-1961), *ad vocem*.

oggetti vari, inadempienza di accordi relativi a restituzione di denaro) o persone (episodi di violenza verbale e/o fisica). Il registro neretino offre infatti un vasto campionario di illeciti, che vanno dal più banale furto di un indumento, di paglia o di attrezzi vari, alla più grave sottrazione di gioielli e di animali domestici o da lavoro.

Diversi sono i casi di occupazione indebita di terreni e di abitazioni private al fine di trarne profitto. Ugualmente frequenti i contenziosi per danni arrecati ai campi e alle colture dal passaggio e dal pascolo di animali.

Non stupisce che in un contesto prevalentemente rurale come quello salentino, la materia di discussione in sede processuale abbia riguardato in misura rilevante proprio l'attività agricola e silvo-pastorale, incluse le dispute di confine e le controversie sui titoli di proprietà, che molto verosimilmente avranno costituito ragione di contenzioso per buona parte delle denunce e delle aggressioni (verbali e/o fisiche) di cui ci sfuggono i moventi. E ancora, prima di considerare proprio i reati più gravi, va tenuto conto che diverse accuse riguardano il mancato rispetto dei termini di pagamento, come pure la mancata corresponsione del dovuto censo. Ad incorrervi sono personaggi di varia estrazione sociale e provenienza: membri delle comunità ebraica e albanese, ma anche esponenti del notabilato e dell'aristocrazia feudale.

Passando ad un altro tipo di reati, merita innanzitutto menzione il diffuso ricorso a espressioni ingiuriose e diffamatorie, a minacce verbali e promesse di morte, puntualmente censurate dall'autorità preposta. Le frasi offensive così come certi epiteti, fedelmente estratti dal contesto originario e trascritti nel registro, in quanto *ratio* dello stesso procedimento, restituiscono un ampio campionario degli insulti cui si ricorreva con maggiore frequenza in caso di liti e accesi contrasti²⁵.

L'aggressione personale di tipo ingiurioso, la violenza verbale, specchio della mentalità e del contesto culturale, poteva investire l'onorabilità parentale, fare

²⁵ Per un'indagine sul piano strettamente linguistico, si veda V.L. CASTRIGNANÒ, *Ingiurie e minacce in un registro giudiziario salentino del tardo Quattrocento*, in «Medioevo letterario d'Italia», 13 (2016), pp. 97-113. Per esempi analoghi in altri contesti, si rinvia invece a P. LARSON, *Ingiurie e villani dagli atti podestarili pistoiesi del 1295*, in «Bollettino dell'Opera del Vocabolario Italiano», 9 (2004), pp. 349-354; e G. BRESCHI, *Le Marche*, F. BRUNI (a cura di), *L'italiano delle regioni. Testi e documenti*, a cura di, Torino, Utet, 1994, pp. 484-486.

riferimento all'infedeltà coniugale, alla menzogna e allo spergiuro, ma anche alla bestemmia; poteva riguardare pesanti addebiti come il furto o il danneggiamento dell'altrui proprietà, l'evasione fiscale e la frode, l'aspetto e lo stato psico-fisico della persona, o poteva indulgere a espressioni volgarmente allusive a parti del corpo, e, ancora, alla prostituzione e alla sodomia, all'appartenenza etnica, alla provenienza politica e alla condizione sociale. La loro formulazione si avvaleva spesso del ricorso a metafore animalesche, versi offensivi e minacce verbali.

Ben più grave della violenza verbale era quella inferta fisicamente a seguito della degenerazione di un alterco o, peggio, con premeditazione. Dal registro trapela un clima di aggressività quotidiana che sembra coinvolgere tutti, uomini e donne – come si vedrà più avanti –, stranieri e autoctoni, persone legate da vincoli di parentela, vicini di casa, gente comune e figure di rilievo, come il notaio Benedetto Tiso, accusato da Angelo Coluto «perché lu pilliao per pecto et straciaoli la camisa», o Ventura de Samblasio, accusato da Giorgio Gatto perché gli strappò i capelli e gli sferrò un pugno²⁶.

Le vittime assai di frequente sono inquisite, prese per i capelli, per il collo, per il petto o per la camicia, stratonate e gettate a terra, percosse con pugni, schiaffi e calci, a mano nuda o con bastoni, pietre, lance, spade, coltelli, piatti o attrezzi da lavoro. Riportano ferite sanguinanti sul volto e sul capo, ma denunciano anche aggressioni alle parti intime («lo ferio alla cosa») e abusi sessuali («lu tocao sconzamente»)²⁷.

Sebbene spesso sfuggano i retroscena e le motivazioni di tanta asprezza di costumi, riconducibili a sensi di rivalsa, a progetti di ritorsione, a reconditi desideri di vendetta, causa, alle volte, di vere e proprie faide familiari, è tuttavia possibile – tenendo conto del contesto culturale – formulare alcune ipotesi di interpretazione. Dietro le aggressioni e le denunce, dietro le minacce e le violenze si potevano, sì, celare banali antipatie, invidie o gelosie, ma avranno senz'altro rappresentato un più forte pungolo le ragioni di carattere economico e quelle di ordine sociale, legate alla difficile convivenza e alla competizione tra comunità e gruppi etnici diversi, come anche alla difesa dello *status* e dell'onorabilità familiare (la “bona fama”). Quest'ultima era assicurata mediante il

²⁶ ASN, *Libro Singolare 242*, ms., cc. 208r e 221v.

²⁷ *Ivi*, cc. 218r e 217v.

controllo e la tutela della donna, casta, fedele e feconda nel suo ruolo di moglie e di madre²⁸, e, per converso, mediante il contestuale allontanamento dal nucleo familiare e la stigmatizzazione della donna deviata dal suo destino “naturale”, perché prostituta, strega o isterica²⁹.

4. Reati contro le donne, reati commessi da donne

Nel variegato mondo delle dinamiche relazionali e dei contrasti sociali, veniamo ora al cuore della questione, esplorata attraverso lo spettro della previsione normativa relativa alla violenza esercitata sulle donne, nonché da donne su altre donne. Il tema della violenza sulla donna, sia stata essa perpetrata in forma verbale, psicologica, morale, sessuale, fisica o economica ha conosciuto negli ultimi anni un rinnovato interesse storiografico, incentivato, oltre che dalla vivacità del dibattito pubblico sull'argomento, da nuove letture e da prospettive metodologiche di taglio interdisciplinare³⁰, incluso l'approccio, per così dire, ‘giudiziario’, che ha sviscerato un'ampia gamma di reati commessi ai danni delle donne nell'Italia medievale³¹.

²⁸ Cfr. S. VECCHIO, *La buona moglie*, in C. KLAPISCH-ZUBER (a cura di), *Storia delle donne. Il Medioevo*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 129-165; E. CROUZET-PAVAN, *Crimine e giustizia*, in G. CALVI (a cura di), *Innesti: donne e genere nella storia sociale*, Roma, Viella, 2004, pp. 55-72; e G. CASAGRANDE, M. PAZZAGLIA, «Bona mulier in domo». *Donne nel Giudiziario del Comune di Perugia nel Duecento*, in «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Perugia, 2. Studi storico-antropologici», 22 (1998-1999), pp. 127-166.

²⁹ G. ANGELOZZI, C. CASANOVA, *Donne criminali. Il genere nella storia della giustizia*, Bologna, Patron, 2014; L. AZARA, L. TEDESCO, *La donna delinquente e la prostituta: L'eredità di Lombroso nella cultura e nella società italiane*, Roma, Viella, 2020.

³⁰ Si limita il rinvio a I. NUOVO, *Potere aragonese e ideologia nobiliare nel De obedientia di Giovanni Pontano*, in M. SANTORO (a cura di), *Le carte aragonesi*. Atti del Convegno (Ravello, 3-4 ottobre 2002), Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 2004, pp. 119-140; D. LETT (a cura di), *Les médiévistes et l'histoire du genre en Europe*, in «Genre & Histoire», 3 (2008), <https://journals.openedition.org/genrehistoire/340>; C. SEGURA, *La violencia sobre las mujeres en la Edad Media. Estado de la cuestión*, in «Clio & Crimen», 5 (2008), pp. 24-38; LETT, *Uomini e donne nel Medioevo. Storia del genere (secoli XII-XV)*, Bologna, Il Mulino, 2014; J.M. BENNETT, R.M. KARRAS (a cura di), *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2013; R. GARTNER, B. MCCARTHY (a cura di), *The Oxford Handbook of Gender, Sex, and Crime*, Oxford, Oxford University Press 2014.

³¹ Cfr. il numero monografico *Giustizia e reati sessuali nel Medioevo*, in «Studi Storici», 27/3 (1986); e G.T. COLESANTI, D. SANTORO, *Omicidi, ingiurie, contenziosi: violenza verbale e fisica nella Calabria del XV*

In quest'ottica i dati contenuti nel registro neretino possono contribuire ad ampliare la prospettiva della riflessione sul tema, restituendo una casistica di area meridionale che va ad arricchire il dossier delle testimonianze provenienti dal Mezzogiorno peninsulare e insulare per i secoli XIV e XV³². Dalla più ampia disponibilità di questo tipo fonti dipenderà sia la possibilità di indagare il problema della violenza di genere anche per le più remote e periferiche province del Regno, sia la possibilità di approfondire le motivazioni culturali e sociali di costumi inveterati largamente diffusi, con tutte le loro molteplici sfaccettature e implicazioni.

In una società marcatamente patriarcale, che relegava la donna in una condizione di subalternità rispetto all'uomo (padre, fratello, marito o figlio), non sorprendono i maltrattamenti di cui essa era fatta oggetto a partire proprio dall'ambiente familiare e domestico³³. Se a ciò si aggiungono la fragilità economica e la deprivazione culturale, cui la donna era spesso costretta, appare in tutta la sua evidenza come il fenomeno non solo fosse comune e radicato – ogni qual volta la donna avesse derogato ai suoi compiti di buona moglie e madre (sottostare alle decisioni del marito e provvedere alle sue necessità, crescere i figli, governare la casa) o fosse contravvenuta ai modelli culturali e comportamentali imposti (che la volevano irreprensibile sul piano morale e della condotta) –, ma anche, in buona sostanza, largamente condiviso e accettato dal contesto socio-culturale dell'epoca.

E così anche alcune donne di Nardò sono vittime di uomini e mariti violenti, che agiscono «irato animo» contro di loro³⁴. È il caso, ad esempio, di Sava Schavona picchiata da Francesco Vela che «la baccio», o di Isabella Ardita percossa con «cento piactonate» da Iannicزارo Perrico, o ancora della moglie di Ursino di Aradeo, aggredita dallo stesso marito che le rompe il capo «con lo rocco»³⁵. La violenza fisica poteva poi

secolo, in «Anuario de Estudios Medievales», 38-2 (2008), pp. 1009-1022: 1015-1018; e G.T. COLESANTI, D. SANTORO, *Crimini contro le donne*, cit.

³² *Ivi*, p. 374.

³³ E. ORLANDO, *Cultura patriarcale e violenza domestica*, in A. ESPOSITO, F. FRANCESCHI, G. PICCINI (a cura di), *Violenza alle donne*, cit., pp. 13-36.

³⁴ ASN, *Libro Singolare 242*, ms., c. 212r: «Giorgio Albanese, denunciato per Marco Albanese perché, irato animo, li baccio la matre».

³⁵ *Ivi*, cc. 208r, 222v e 213v. Il «rocco» era un attrezzo agricolo formato da una lama metallica curvata a forma di uncino e munito di impugnatura. Cfr. ROHLFS, G., *Vocabolario dei dialetti salentini...*, cit., ad

sfociare nella molestia, nell'abuso o nell'aggressione sessuale, come accadde a Fortuna Albanese, molestata da Antonio Prete che le mise «li mano violente addosso»³⁶.

Più frequente, tuttavia, nei confronti delle donne sembra sia stato il ricorso a minacce, offese e insulti diffamatori, rivolti soprattutto per accusare presunti atteggiamenti trasgressivi e amorali, lesivi della loro dignità e onorabilità, e considerati pericolosi per l'unità familiare e il mantenimento dell'ordine sociale³⁷. Clara de Pantaleo, ad esempio, è incolpata di adulterio da Giovanfrancesco Caballone; Menga Albanese è apostrofata «puctana, frustata, rufiana», così come bollate allo stesso modo («puctane») sono Solda Malecasa, la figlia di Isca Ebreo e la moglie di Cola Albanese³⁸.

La perdita dell'integrità fisica per le nubili e dell'onorabilità per le sposate, che si macchiavano di frequentazioni extraconiugali, rappresentava la peggiore 'infamia' per una donna, e di conseguenza, la più grave accusa che le si potesse rivolgere, da parte degli uomini come anche da parte delle stesse donne³⁹. Oltre al richiamato e ampiamente ricorrente epiteto diffamatorio, sinonimo di donna di facili costumi, ritornano nel testo accuse più edulcorate, ma ugualmente lesive, come quelle rivolte a Bella Tarantina («li vicini non ti nchi voleno in quella casa»), o alla moglie di Matteo Muci da parte di una vicina («marituma ti vede li homini chi tieni avanti la porta»), come anche all'indirizzo della moglie di Angelo de Micheli, offesa dalla cognata che le disse «trista, trista, non me bactegiano li annamorati»⁴⁰.

Come si può vedere, dunque, e come testimoniano questi ultimi due casi, la violenza verbale e quella fisica si consumavano spesso anche tra donne (parenti, vicine di casa, appartenenti alla medesima comunità), le quali si lanciavano accuse e impropri sui rispettivi comportamenti sessuali, deviati e disdicevoli, o si colpivano con oggetti

vocem. SEIDEL MENCHI, D., QUAGLIONI, D., (a cura di), *Coniugi nemici. La separazione in Italia dal XII al XVIII secolo*, Bologna, Il Mulino, 2000; e CAVINA, M., *Nozze di sangue. Storia della violenza coniugale*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

³⁶ ASN, *Libro Singolare 242*, ms., c. 217v.

³⁷ S. RAVEGGI, *Il lessico delle ingiurie contro le donne*, in A. ESPOSITO, F. FRANCESCHI, G. PICCINI (a cura di), *Violenza alle donne*, cit., p. 129-149.

³⁸ ASN, *Libro Singolare 242*, ms., cc. 211r, 213r, 213v, 214v e 222v.

³⁹ A. ESPOSITO, *Donne e fama tra normativa statutaria e realtà sociale*, in I. LORI SANFILIPPO, A. RIGON (a cura di), *Fama e publica vox nel Medioevo*, Roma, Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, 2011, pp. 87-102.

⁴⁰ ASN, *Libro Singolare 242*, ms., cc. 208v, 211r e 212v.

contendenti, soprattutto pietre⁴¹. Relazioni adulterine, pratiche promiscue e atteggiamenti licenziosi sono attribuiti a diverse donne, e in particolar modo alle straniere, che sporgono querela presso la corte capitanale⁴².

Tab. 2: *Reati contro le donne*

Reati contro la persona (in generale)	Reati contro le donne
23, 51%	6, 57%

Tra gli abusi commessi contro donne sono da annoverare anche quelli perpetrati sul loro patrimonio, soprattutto quando la condizione vedovile le rendeva socialmente più deboli e indifese⁴³.

Infine, per completare un quadro di per sé assai complesso e variegato nelle forme e nei contenuti, meritano almeno un rapido richiamo le situazioni in cui, oltre a quelle già esposte, sono donne a farsi protagoniste degli stessi reati. Tra le colpevoli il maggior numero è responsabile di frode al fisco per non aver pagato il dazio sul pane al notaio Benedetto Tiso («dacieri de lo pane»)⁴⁴. Si tratta, tra le altre, di Caterina de Luca, Lena Vernicchone, Maria Rotonda e delle fornaie di Antonello de Samblasi, di Angelo de Stasi, di Angelo Sabbatino e di quella del monastero di Santa Chiara⁴⁵. Non mancano i casi di donne che non saldano i debiti contratti, come l'ebrea donna Pasca, accusata di insolvenza da Tommaso Caballone, o Maria Camberlinga, morosa nei confronti dell'abate Stefano e del diacono Angelo⁴⁶.

Da ultimo, degno di nota è il coinvolgimento di due donne, Lucia di Giovanni

⁴¹ Ne sono un esempio Antonella Schiavona, denunciata per ben tre volte da Mita Schiavona perché «li menao le petre», e Calia Albanese, denunciata da Antonia Albanese perché «la bactio et dedeli con una petra». *Ivi*, cc. 208v e 217v.

⁴² Sui comportamenti trasgressivi, cfr. S. SEIDEL MENCHI, D. QUAGLIONI (a cura di), *Trasgressioni. Seduzione, concubinato, adulterio, bigamia: XIV-XVIII secolo*, Bologna, Il Mulino, 2004.

⁴³ T. LAZZARI, *La violenza sui beni e sulle rendite delle donne*, in A. ESPOSITO, F. FRANCESCHI, G. PICCINI (a cura di), *Violenza alle donne*, cit., pp. 37-56.

⁴⁴ *Ivi*, c. 210v.

⁴⁵ *Ivi*, cc. 210v, 211r, 212rv e 219r.

⁴⁶ *Ivi*, c. 215r.

Albanese e «la femina» di Cola di Nardò, in un'azione di resistenza (o *inobediencia*) collettiva al potere pubblico⁴⁷.

Conclusioni

In conclusione, il quadro tracciato avvalorava l'importanza dei registri giudiziari ai fini della ricostruzione di eventi e circostanze utili per indagare aspetti sociali e modelli culturali. Il rapido affondo nella dimensione penale, condotto attraverso la descrizione dei reati maggiormente ricorrenti presso la comunità neretina, e in particolare di quelli caratterizzati da violenza, ha messo in evidenza la molteplicità dei temi e delle problematiche che questa tipologia di fonti consente di approfondire. Temi e problematiche che si propongono alla riflessione proprio attraverso la contravvenzione all'ordinamento sociale, alla legge, al ruolo e al potere delle istituzioni.

Purtroppo per molte realtà dell'Italia Meridionale non è possibile disporre di scritture analoghe, e ciò rende ancora più prezioso il testo neretino, grazie al quale, nonostante le lacune, i silenzi e i vuoti documentari, «lo studioso di storia [...] non si lascia paralizzare», ma al contrario, sia pur attraverso pochi e piccoli tasselli, cerca di cogliere il maggior numero di informazioni e suggestioni⁴⁸. E tra queste, nell'orizzonte dell'incontro tra dimensione giuridica e realtà sociale, come non riconoscere il valore di quelle testimonianze che offrono «il diritto alla storia» anche alle donne, e in particolar modo alle escluse, alle ripudiate e reiette, alle vittime di violenza o, al contrario, alle colpevoli da consegnare alla giustizia⁴⁹.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ P. CAMMAROSANO, *Conclusioni* a D. LETT (a cura di), *I registri della giustizia penale*, cit., pp. 464-467, 465.

⁴⁹ B. GEREMEK, *Criminalité, vagabondage, paupérisme: la marginalité à l'aube du temps modernes*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», XX (1974), pp. 337-375.

SALVATORE SAVOIA

*La costruzione della pace nel pensiero di Maritain
e nel magistero dell'enciclica Pacem in terris*

1. *Introduzione: quali gli argomenti universali per la pace?*

Nel gennaio del 1963 iniziavano a Londra le riprese del film di Stanley Kubrick *Il dottor Stranamore, ovvero come ho imparato a non preoccuparmi e ad amare la bomba*. Siamo nel pieno della guerra fredda e con questa pellicola Kubrick sferra una incisiva critica alla guerra nucleare: la bomba atomica è rappresentata non più come uno strumento di sicurezza, ma di distruzione dell'umanità.

Qualche mese più tardi – l'11 aprile 1963 – Papa Giovanni XXIII emana l'enciclica *Pacem in terris*. Erano passati appena due anni dalla precedente enciclica *Mater et magistra*, ma molti nuovi avvenimenti si erano verificati nel frattempo, aprendo prospettive non certamente pacifiche per le relazioni tra gli uomini e tra gli Stati: era stato eretto il muro di Berlino, che sanciva e rendeva visibile la divisione del mondo in due schieramenti ideologici contrapposti; erano ripresi gli esperimenti nucleari russi; la conquista dello spazio da parte delle due potenze russa e statunitense aveva conseguito nuovi successi; le stesse potenze erano arrivate ad un punto critico dei loro rapporti con la crisi di Cuba. L'enciclica coglieva la dimensione politica dei cambiamenti in atto e si concludeva con l'appello ai singoli, ai corpi intermedi, alla comunità nazionale e alla comunità internazionale di diventare costruttori di pace. Nei fatti, *Pacem in terris* riprendeva alcune argomentazioni a sostegno della pace sviluppate da Maritain all'indomani della fine della Seconda guerra mondiale.

Il presente contributo intende dimostrare attraverso un confronto tra il pensiero di Maritain e il contenuto dell'enciclica *Pacem in terris* di Giovanni XXIII come la proposta

di un'Autorità mondiale, il superamento della concezione divisiva della sovranità e del concetto escludente di cittadinanza nazionale, la costruzione della pace attraverso i diritti umani e l'educazione agli stessi siano temi universali per una pace "duratura e giusta". E ciò in quanto lo scenario che il mondo presenta non è molto dissimile a quello del 1963 o a quello del 1947. Certo, il muro di Berlino è stato abbattuto, ma nel frattempo sono stati eretti altri muri. Esiste l'ONU, ma non una Autorità mondiale. E la globalizzazione sembra aver accentuato i nazionalismi.

2. *Le condizioni per "una pace duratura e giusta".*

Nel discorso inaugurale della Seconda Conferenza UNESCO, tenuta a Città del Messico il 6 novembre 1947, Jacques Maritain, in qualità di capo della delegazione francese, contribuì a dare delucidazioni sui fondamenti filosofici dei diritti dell'uomo tracciando una linea di sviluppo in vista della costruzione di una pace duratura e giusta contro l'«idea della fatalità della guerra»¹ in un momento nel quale, ad appena due anni dalla fine della Seconda guerra mondiale, di fronte ad una tensione internazionale e ad antagonismi crescenti, vasti strati dell'opinione pubblica rischiavano di lasciarsi prendere dalla rassegnazione alla catastrofe.

In quel discorso, Maritain collegava le condizioni di una pace duratura e giusta alla risoluzione dei problemi sollevati dall'idea di una «organizzazione sovranazionale dei popoli»², senza la quale ogni tentativo di pace sembrava impossibile. Una simile organizzazione avrebbe dovuto svolgere il proprio ruolo non solo nei momenti di crisi, ma soprattutto in quelli "di pace" lavorando in maniera progettuale per disinnescare le tensioni e le forze che conducono alla guerra. Ma una organizzazione sovranazionale dei popoli poneva due problemi. Innanzitutto, il superamento del concetto di sovranità: «[...] l'instaurazione di uno stato di pace permanente presuppone come condizione necessaria che la nozione di sovranità nazionale assoluta venga abbandonata e che i rapporti tra le nazioni vengano non più dai trattati ma dalla legge»³. E proponeva la costituzione di una

¹ J. MARITAIN, *Elogio della democrazia*, Brescia, 2004, Editrice La Scuola, p. 109.

² Ivi, p. 111.

³ Ibidem.

comunità sovranazionale fondata non sull'autorità degli Stati, ma sul diritto, nello specifico su una *Costituzione del mondo*, in grado di superare la visione di un mondo sempre più unificato economicamente e sempre più diviso dalle rivendicazioni patologiche degli opposti nazionalismi. In questo passaggio, Maritain riprendeva la proposta della scuola di Chicago che, nel 1947, auspicava il trasferimento di quote di sovranità ad entità sopranazionali.

La critica al concetto moderno di sovranità sarà ulteriormente sviluppata da Maritain qualche anno più tardi nel volume *L'uomo e lo stato* (1951), che pone una connessione tra autorità politica mondiale e pace mondiale, a partire dall'osservazione che la crescente interdipendenza economica fra gli Stati non è qualcosa di pacifico, ma può minacciare la pace ed aumentare le disparità almeno fino a quando si ragionerà in termini di sovranità economica, militare e tecnologica. In quest'opera, Maritain cercherà di superare il falso concetto di sovranità realizzato dallo Stato separato e superiore al corpo politico (Bodin), dallo Stato-volontà generale (Rousseau), dallo Stato suprema incarnazione dell'Idea (Hegel), in una parola dallo Stato-astrazione suprema, che facilmente si muta prima in Stato assoluto e poi totalitario all'interno e imperialista all'esterno.

Il secondo problema, connesso al primo, riguardava il superamento della concezione della cittadinanza nazionale a favore di una cittadinanza sovranazionale. Maritain collega il concetto di cittadinanza al principio di nazionalità, secondo cui una nazione forma uno Stato e uno Stato racchiude una nazione. Per Maritain, si tratta di un principio che non può essere accettato acriticamente in quanto soggetto a degenerazioni, che abbiamo potuto osservare ad oltre quarant'anni dalla sua teorizzazione in quei Paesi dell'Est europeo che, alla fine del secolo scorso, usciti dal comunismo si sono subito diretti verso un nazionalismo etnico. Inoltre, il concetto di cittadinanza, che con la Rivoluzione francese si era affermato come la base dell'eguaglianza politica, si è progressivamente trasformato nella fonte della differenza tra cittadini e non cittadini: mentre alcuni diritti sono attribuiti a tutti in quanto persone, altri sono riconosciuti ai soli

cittadini. La cittadinanza, che alle origini dello Stato moderno era uno strumento di inclusione, si è trasformata, quindi, in un potente dispositivo di esclusione.

L'attenzione di Giovanni XXIII verso la pace è determinata dal deterioramento dei rapporti tra gli Stati Uniti d'America e l'URSS all'inizio degli anni Sessanta del secolo scorso, soprattutto a seguito della crisi di Cuba. In tale prospettiva, l'enciclica esorta le comunità politiche ad istituire una comunità mondiale al fine di assicurare le esigenze del bene comune universale. Nell'enciclica *Pacem in terris*, Giovanni XXIII rivolge la propria attenzione al ruolo delle comunità politiche nell'assicurare la pace mondiale. I pubblici poteri e il bene comune risultano in continua relazione. Compito fondamentale dell'autorità è quello di assicurare l'ordine e contribuire all'attuazione del bene comune. Inoltre, l'autorità svolge la duplice azione di tutelare e promuovere i diritti di ciascuno. «L'autorità» si legge nell'enciclica «è, soprattutto una forza morale; deve, quindi, in primo luogo, fare appello alla coscienza, al dovere cioè che ognuno ha di portare volenterosamente il suo contributo al bene di tutti»⁴. Anzi, l'attuazione del bene comune, inteso come l'insieme di quelle condizioni sociali che consentono e favoriscono negli esseri umani lo sviluppo integrale della loro persona, costituisce la stessa ragione di essere dei pubblici poteri. All'attuazione del bene comune sono tenuti tutti, dai singoli ai corpi intermedi, apportando il proprio specifico contributo, che ha attinenza tanto ai bisogni del corpo che alle esigenze dello spirito.

Si apre, quindi, l'orizzonte del bene comune universale, cioè «del bene comune dell'intera famiglia umana»⁵. Per formare una comunità globale in funzione dell'attuazione del bene comune universale sono necessari nuovi strumenti giuridici apparendo inadeguati le convenzioni, i trattati e la diplomazia. In questo passaggio dell'enciclica appare evidente il punto d'incontro con il pensiero di Maritain, il quale auspicava che i rapporti tra le nazioni non fossero più regolati dai trattati, ma dal diritto.

Per Giovanni XXIII, i poteri pubblici delle singole comunità politiche, in seguito alle profonde trasformazioni intervenute nei rapporti della convivenza umana, non sono

⁴ GIOVANNI XXIII, *Pacem in terris*, Milano, 1963, Paoline Editoriale Libri, p. 25.

⁵ Ivi, p. 62.

più in grado di assicurare la pace mondiale e ciò «non per mancanza di buona volontà o di iniziativa, ma a motivo di una loro deficienza strutturale»⁶. Da qui, la necessità di poteri pubblici in grado di operare in modo efficiente sul piano mondiale, istituiti di comune accordo e non imposti con la forza, nella consapevolezza che il bene comune universale può essere determinato in funzione della persona umana, in una prospettiva di sussidiarietà. Legato alle esigenze di pubblici poteri universali si pone concretamente la prospettiva di istituire una autorità mondiale. Giovanni XXIII riconosce il compito assegnato alle Nazioni Unite «di mantenere e consolidare la pace fra i popoli, sviluppando fra essi le amichevoli relazioni, fondate sui principi dell'uguaglianza, del vicendevole rispetto, della multiforme cooperazione in tutti i settori della convivenza»⁷. Tuttavia, a quasi ottanta anni dalla sua istituzione, l'ONU sta mostrando la propria incapacità nella risoluzione dei conflitti. Forse perché l'ONU ha sempre sofferto di debolezza, di incapacità di intervento, di soggezione ad alcuni Paesi? Probabilmente questi limiti erano stati colti da Giovanni XXIII che, proprio in *Pacem in terris*, auspicava un adeguamento dell'Organizzazione delle Nazioni Unite – nelle strutture e nei mezzi - «alla vastità e nobiltà dei suoi compiti»⁸ affinché gli esseri umani possano trovare in essa una tutela efficace dei diritti umani considerati universali, inviolabili ed inalienabili.

Resta imprescindibile, sia per Maritain che per Giovanni XXIII, che alla costruzione di una pace duratura e giusta vi attenda una Autorità mondiale. E la costruzione della pace deve avvenire attraverso i diritti, stante l'inadeguatezza dei trattati e delle convenzioni, espressioni del diritto delle genti, a disciplinare i rapporti tra gli Stati e a garantire la pace. Ma quali sono i diritti attraverso cui costruire una pace duratura e giusta? E perché Maritain e Giovanni XXIII parlano di diritti e non di diritto?

3. *La costruzione della pace attraverso i diritti umani*

La difesa dei diritti umani di cui Maritain si fa portavoce nel dopoguerra è una reazione ai regimi totalitari, che avevano reso visibile la debolezza delle democrazie moderne dei

⁶ Ivi, p. 63.

⁷ Ivi, p. 68.

⁸ Ivi, p. 69.

primi decenni del Novecento, causata da una classe politica ritenuta inadeguata. L'esperienza della guerra rendeva urgente pensare ad una forma di governo in grado di assicurare almeno un livello accettabile di pace.

Il discorso inaugurale della Seconda Conferenza Internazionale dell'UNESCO, intitolata *Le vie della Pace*, è tenuto da Maritain il 6 novembre 1947, cioè un anno prima dell'approvazione da parte dell'assemblea generale delle Nazioni Unite della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*. In questo discorso, Maritain traccia il percorso da seguire per superare le divisioni spirituali e di pensiero che caratterizzano le comunità politiche. È un percorso che deve prendere avvio «non sulla base di un comune pensiero speculativo, non sulla base dell'affermazione di una medesima concezione del mondo, dell'uomo e della conoscenza, ma dell'affermazione di un medesimo complesso di convinzioni che dirigano l'azione»⁹. Maritain qualifica queste convinzioni come pratiche, in quanto in grado di superare le divisioni determinate dai principi e dall'ideologia speculativa. E le convinzioni pratiche consentono di giungere a quel punto di convergenza pratico rappresentato dai diritti dell'uomo.

La riflessione di Maritain sui diritti umani sarà ulteriormente sviluppata ne *L'uomo e lo Stato* (1951). Maritain individua il fondamento e la giustificazione dei diritti dell'uomo nella legge morale naturale. Nel momento in cui il pensatore francese lega i diritti umani alla legge naturale evita che il diritto naturale possa essere impiegato come uno strumento ad uso del potere per consolidarsi.

Maritain intende valorizzare l'antico diritto naturale per rispondere ad un bisogno fondamentale determinato dalla seconda guerra mondiale, che aveva ridotto l'umanità a merce da combattimento. Questo bisogno fondamentale consiste nel riconoscere che l'uomo deve essere rispettato per il solo fatto di essere uomo, «in assenza di ogni altra considerazione»¹⁰. Il diritto naturale si fonda, infatti, sull'essenza immutabile e universale della natura umana intesa non in senso biologico, ma metafisico: «Vi è, per virtù stessa della natura umana, un ordine o una disposizione che la ragione umana può scoprire e

⁹ J. MARITAIN, *Elogio della democrazia*, cit., p. 119.

¹⁰ J. MARITAIN, *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, Milano, Vita e Pensiero, 1991, p. 56.

secondo la quale la volontà umana deve agire per accordarsi ai fini necessari dell'essere umano. La legge non scritta o il diritto naturale non è altro che questo»¹¹.

Maritain non concepisce il diritto naturale in opposizione al diritto positivo. La legge naturale è definita come una legge morale che ha in sé un proprio ordine giuridico e che si concretizza nei vari ordinamenti giuridici positivi pur non essendo il contraltare della legge positiva, ma costituendone «il dinamismo intrinseco ed il continuo superamento. E insieme la matrice originaria e la proiezione ideale della legislazione positiva»¹². La legge naturale si dà, quindi, come una legge morale che, essendo inscritta in ogni uomo, esiste nel substrato della società.

Ma quali sono i diritti dell'uomo? Per Maritain è la legge naturale a dare origine ai diritti dell'uomo, che raggruppa in tre "famiglie": i diritti dell'uomo in quanto persona umana, in quanto persona civica e in quanto persona sociale. I diritti dell'uomo in quanto persona umana sono il diritto all'esistenza, il diritto alla libertà personale, il diritto di perseguire una vita umana razionale e morale, il diritto al libero esercizio dell'attività spirituale, il diritto a seguire una vocazione religiosa, il diritto di sposarsi e di fondare una famiglia, il diritto della società familiare al rispetto della propria costituzione, il diritto di proprietà, il diritto ad essere trattato come una persona e non come una cosa. I diritti della persona civica sono il diritto di ogni cittadino a partecipare attivamente alla vita politica, il diritto al suffragio, il diritto del popolo a stabilire la Costituzione dello Stato, il diritto di associazione, di libera ricerca e di espressione, il diritto uguale di ciascuno alle garanzie di un potere giudiziario indipendente, uguale ammissibilità agli impieghi pubblici e libero accesso alle diverse professioni.

Ai "vecchi" diritti dell'uomo in quanto persona umana e in quanto persona civica, Maritain aggiunge quelli "nuovi", rappresentati cioè dai diritti sociali. Si tratta dei diritti della persona sociale e, in particolare, dei diritti della persona operaia, cioè il diritto al lavoro e al giusto salario, il diritto di raggrupparsi in associazioni professionali e sindacali, il diritto dei gruppi economici alla libertà e all'autonomia, il diritto all'assistenza da parte

¹¹ Ibidem.

¹² F. VIOLA, *Introduzione a J. Maritain. Nove lezioni sulla legge naturale*, Milano, Jaka book, 1985, p. 15.

della comunità nella miseria, nella disoccupazione, nella malattia e nella vecchiaia, il diritto ad avere parte ai beni elementari, materiali e spirituali della civiltà. Per quanto riguarda i diritti della persona operaia, Maritain auspica che in futuro il regime societario succeda al regime capitalistico e che gli operai possano partecipare alla gestione dell'impresa dando origine ad una società di persone.

Maritain elabora, quindi, una concezione dei diritti umani in chiave personalistica ponendo al centro della propria riflessione la libertà di autonomia dell'uomo. Una tale concezione si oppone a quella liberal-individualista e a quella comunista.

In merito ai caratteri dei diritti dell'uomo, secondo il pensatore francese essi sono innanzitutto inalienabili «[...] perché sono fondati sulla natura stessa dell'uomo, che certamente nessun uomo può perdere»¹³. E poi sono suscettibili di limitazione per quanto riguarda il loro esercizio, ma non il possesso.

L'enciclica *Pacem in terris* si apre con l'affermazione del principio secondo cui ogni essere umano è persona ed è soggetto di diritti e di doveri. Giovanni XXIII enuclea, quindi, i diritti di ogni essere umano come persona: il diritto all'esistenza, all'integrità fisica, ai mezzi indispensabili e sufficienti per un dignitoso tenore di vita in modo particolare per quanto riguarda l'alimentazione, il vestiario, l'abitazione, il riposo, le cure mediche, i servizi sociali necessari; il diritto alla sicurezza in caso di malattia, di invalidità, di vedovanza, di vecchiaia, di disoccupazione e, in generale, di perdita dei mezzi di sussistenza per circostanze indipendenti dalla sua volontà; il diritto al rispetto della sua persona; il diritto all'istruzione di base e a una formazione tecnico-professionale adeguata al grado di sviluppo della propria comunità politica; il diritto alla libertà nella scelta del proprio stato e, dunque, il diritto di creare una famiglia in parità di diritti e di doveri fra uomo e donna; il diritto di libera iniziativa in campo economico e il diritto al lavoro; i diritti di riunione e di associazione. Tra i diritti da riconoscere ad ogni essere umano, Giovanni XXIII cita i diritti di emigrazione e di immigrazione che, letti a quasi sessant'anni dall'enciclica, risultano particolarmente attuali. Essi consistono nel diritto «alla libertà di movimento e di dimora nell'interno della comunità politica di cui è

¹³ J. MARITAIN, *L'uomo e lo stato*, Introduzione di V. Possenti, Genova, Marietti, 2003, p. 100.

cittadino; e ha pure il diritto, quando legittimi interessi lo consiglino, di immigrare in altre comunità politiche e stabilirsi in esse. Per il fatto che si è cittadini di una determinata comunità politica, nulla perde di contenuto la propria appartenenza, in qualità di membri, alla stessa famiglia umana; e quindi l'appartenenza, in qualità di cittadini, alla comunità mondiale»¹⁴.

Ma tra i diritti di cui è titolare l'essere umano in quanto persona, Giovanni XXIII riconosce i diritti umani, che, con l'enciclica *Pacem in terris*, sono accolti dalla Chiesa cattolica come strumento di pace. Giovanni XXIII, nonostante le “fondare riserve”, si pronuncia per la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* e riconosce che il documento segna «un passo importante nel cammino verso l'organizzazione giuridico-politica della comunità mondiale»¹⁵. Nella Dichiarazione – evidenzia Giovanni XXIII nell'enciclica - viene riconosciuta la dignità di persona a tutti gli esseri umani e viene proclamato come loro fondamentale diritto quello di muoversi liberamente nella ricerca del vero e nell'attuazione del bene morale e della giustizia.

I diritti umani, nell'enciclica, sono distinti in tre gruppi: i diritti che hanno attinenza ai valori dello spirito (e qui rientra la libertà religiosa); i diritti a contenuto economico e sociale che hanno come obiettivo quello di creare condizioni di vita rispondenti alla dignità della persona; i diritti che costituiscono il contenuto della partecipazione. È interessante, tra l'altro, leggere in parallelo l'elenco dei diritti umani nella *Pacem in terris* e nella *Dichiarazione* dell'ONU, ad attestare l'apertura della Chiesa alle esigenze di rinnovamento determinate dal mutato contesto sociale, economico e politico. Il diritto alla vita proclamato nella *Dichiarazione* è il diritto all'esistenza e ad un tenore di vita dignitoso affermato nella *Pacem in terris*, così come il diritto di ogni individuo di lasciare qualsiasi paese e ritornare nel proprio coincide sostanzialmente con la tutela dei diritti dei profughi e delle minoranze invocata da Giovanni XXIII. Nell'enciclica, infatti, molto spazio è dato alle minoranze poiché i conflitti spesso sorgono

¹⁴ GIOVANNI XXIII, *Pacem in terris*, cit., p. 13.

¹⁵ Ivi, p. 68.

come reazione all'oppressione da parte della minoranza stessa che non accetta più i segni di esclusione e di razzismo.

Maritain e Giovanni XXIII affidano la costruzione della pace ai diritti, in particolare ai diritti umani, e non al diritto. Perché? Il diritto sembra essersi dimenticato della pace. Al diritto si possono dare molteplici qualificazioni. Esiste il diritto commerciale e il diritto civile, il diritto dei consumatori e il diritto dei contratti pubblici. Ma non esiste il diritto alla pace. Esistono dichiarazioni di pace e dichiarazioni sulla pace. Esistono risoluzioni di pace e risoluzioni sulla pace. Esistono articoli delle Costituzioni moderne in cui si ripudia la guerra (si pensi a quella italiana o a quella spagnola) ma non si codifica il diritto alla pace. Eppure c'è il diritto alla felicità. E lo ritroviamo nella Costituzione del Regno di Svezia, nella Dichiarazione di Indipendenza degli Stati Uniti d'America, nello Statuto Albertino del 1848. Sembra che il diritto si sia disinteressato della pace. Eppure, tra le più elementari e semplicistiche definizioni del diritto vi è quella secondo la quale il diritto serve a comporre i conflitti.

Quando si parla di diritto ci riferiamo non solo alle norme, ma anche ai processi di formazione e di applicazione delle norme, al complesso degli organi istituzionali che presiedono a tali processi; in una parola al sistema giuridico. Un elemento fondamentale e caratterizzante del diritto e delle culture del diritto sono i valori e le ideologie. I valori possono essere intesi come punti di vista valutativi. Le ideologie, nel senso positivo del termine (Mannheim) sono programmi di azione legati a visioni generali del mondo, nel senso negativo del termine (Marx) sono modi di idealizzazione e razionalizzazione della realtà legati ad una falsa coscienza di essi. Le ideologie e i valori, nei fatti, possono costituire un ostacolo alla costruzione della pace in quanto sono divisive. Non a caso Maritain vede nei diritti umani quelle convinzioni pratiche che consentono di superare le divisioni proprie delle ideologie e dei valori. I diritti umani, che possono essere espressione di differenti culture del diritto, sia nella prospettiva personalistica che in quella del materialismo storico che va da Marx a Bloch, sono diritti universali, in grado di superare le divisioni create dall'uomo.

Ma per la costruzione della pace non è sufficiente la proclamazione dei diritti umani o l'attuazione degli stessi. La costruzione della pace passa innanzitutto attraverso l'educazione ai diritti umani.

4. *L'educazione ai diritti umani*

Nel discorso alla Seconda Conferenza Internazionale dell'UNESCO, Maritain assegna all'organizzazione internazionale il compito di promuovere la pace attraverso l'educazione, innanzitutto dei diritti. Porre l'educazione al servizio della pace, per Maritain «non significa separare l'organizzazione del lavoro scientifico dall'azione per la pace – cioè dedicarsi, da un lato, a un'analisi e ad una pianificazione del tutto teoriche e che si pretendono esaustive, e limitare, dall'altro, l'attività pratica in favore della pace ad un semplice sforzo di diffusione dell'ideale dell'UNESCO e di utilizzazione delle tecniche della grande informazione – significa piuttosto organizzare razionalmente lo stesso lavoro scientifico, così come il lavoro culturale ed educativo, in funzione dell'opera di pace da promuovere»¹⁶.

Nell'opera *L'uomo e lo Stato*, Maritain si sofferma maggiormente sul ruolo dell'educazione nella formazione dei cittadini. È dall'educazione, sostiene il pensatore francese, che dipende la comunione nazionale e la pace civile. Alla base egli pone l'educazione sociale come educazione alla convivenza, nelle multiformi relazioni interpersonali, come disponibilità di relazionarsi con gli altri. Pertanto, è socialmente educato chi sa mettersi dal punto di vista altrui, chi rispetta i propri simili, chi riconosce la comune uguaglianza e vive in uno spirito di solidarietà. L'educazione è intesa, quindi, come educazione alla carta democratica, cioè alla carta morale della democrazia. E all'educazione vi deve attendere innanzitutto la famiglia, il cui fine non è solo quello di generare nuove vite, ma di educare queste alla convivenza civile. In merito all'educazione, lo Stato e la scuola svolgono delle funzioni ausiliarie rispetto al gruppo familiare. «[...] la Scuola e lo Stato» sostiene Maritain «non devono soltanto sviluppare nei futuri cittadini le conoscenze, il sapere, la sapienza che rispondono all'ideale

¹⁶ J. MARITAIN, *Elogio della democrazia*, cit., p. 123.

dell'educazione liberale per tutti, ma devono altresì nutrire in essi quell'autentica e ragionata adesione alla carta democratica che è richiesta per l'unità stessa del corpo politico»¹⁷. Maritain assegna, quindi, alla scuola e allo Stato il dovere di curare l'insegnamento della carta democratica e di tutelare e promuovere il bene comune. E questo insegnamento, per essere efficace, richiede un sano pluralismo nei mezzi. Maritain auspica, quindi, che le istituzioni provvedano a garantire l'insegnamento della carta democratica in tutte le scuole.

È significativo che nel 1956, qualche anno più tardi dalla pubblicazione de *L'uomo e lo Stato*, Aldo Moro, che si era formato sul pensiero di Maritain introdotto in Italia da Mons. Montini, da Ministro della Pubblica Istruzione, introdurrà l'obbligo dell'insegnamento dell'educazione civica.

L'importanza dell'educazione è colta anche da Giovanni XXIII che nell'enciclica *Pacem in terris* auspica una "educazione integrale" in grado di superare le divisioni tra i credenti e i non credenti. L'educazione alla pace presuppone l'educazione ai diritti della persona, identificati con i diritti umani.

Tra la proclamazione e l'attuazione dei diritti umani si colloca l'educazione. Norberto Bobbio ci ricorda che il principale problema della democrazia è l'educazione alla democrazia. E Pietro Barcellona sostiene che l'educazione alla democrazia è, innanzitutto, l'educazione alla cittadinanza. Che significa: educazione ai diritti.

5. Conclusioni: verso un nuovo Umanesimo.

Parlare di pace significa progettare un luogo – il mondo – dove ci sia la pace. E questa utopia riesce a canalizzare i grandi temi della comunicazione sociale: il terrorismo, la minaccia di una guerra atomica, lo spettro di una nuova guerra fredda. È questa la forza di una utopia. Una utopia che riesce sempre ad essere al centro della discussione – politica, culturale, economica, religiosa – nonostante non esista un diritto alla pace, nonostante il diritto sembri disinteressarsi della pace.

¹⁷ J. MARITAIN, *L'uomo e lo Stato*, cit., p. 118.

Parlare di pace significa parlare del futuro dei diritti. Significa parlare della “forza” dei diritti umani di costruire un mondo dove ogni essere umano sia persona, cioè soggetto titolare di diritti e di doveri, dove siano soddisfatti i bisogni storicamente determinati degli individui secondo la prospettiva del materialismo storico, dove le decisioni della politica siano prese attraverso una costante comparazione tra le potenzialità di conservazione e lo sviluppo dell’esistenza umana secondo la prospettiva tracciata da Galtung. Parlare del futuro dei diritti significa sottrarre il diritto alla violenza e superare l’impostazione di Benjamin secondo cui è la violenza che pone il diritto.

Parlare di pace significa parlare della guerra. E parlare della guerra significa parlare delle armi. Già, le armi: l’industria della violenza. L’ultimo romanzo – incompiuto – di Josè Saramago è *Alabarde Alabarde*. L’idea di fondo del romanzo risaliva a una domanda che assillava da tempo Saramago: perché non si è mai avuta notizia di uno sciopero nell’industria degli armamenti? Saramago fa dire al protagonista del romanzo, Artur Paz Semendo: “Guerre ce ne sono sempre state e ce ne saranno. L’uomo è un animale guerriero per natura, ce l’ha nel sangue”. E lo stesso Giovanni XXIII, nell’enciclica *Pacem in terris*, è consapevole dell’impossibilità di arrestare o eliminare la produzione degli armamenti a scopi bellici. Allora, la vera utopia della modernità non è la pace, ma l’uomo. Ciò che serve è probabilmente un nuovo Umanesimo. Un Umanesimo che rinnovi la comunicazione sociale e che tematizzi la pace. Un Umanesimo che si fondi sulla vicendevole fiducia garantita proprio dai diritti umani.

CARMINE LUIGI FERRARO

Crisi ed Umanesimo.

Siamo in un'epoca di crisi evidente, contraddistinta da mutazioni, incertezze, inquietudini, instabilità...; un momento in cui è ancora più necessaria la riflessione, per poter arrivare ad una proposta politica-culturale che possa fronteggiare la crisi, che se non governata può portare ad una dissoluzione. Nei nostri giorni ritroviamo temi, situazioni che sono stati vissuti, individuati durante l'Umanesimo, nel Quattrocento/Cinquecento italiano.

La simulazione/dissimulazione di chi ci governa, resasi palese in particolar modo nella gestione della pandemia da Covid 19, con: l'imposizione di un regime sanitario che poco o nulla ha giovato alla salute dei cittadini, ma in compenso ha prodotto il fallimento di moltissime piccole e medie imprese, la distruzione di molta parte del tessuto economico-sociale; l'imposizione di una vaccinazione sperimentale nominalmente volontaria, ma di fatto obbligatoria con l'introduzione del green pass, necessario per la vita sociale e lavorativa, che ha creato discriminazione, senza migliorare le condizioni sanitarie, visto che l'Italia ha il 92% della popolazione vaccinata e risulta il peggior Paese per numeri di contagiati e di morti. Recentemente è stato peraltro affermato da parte di un dirigente della Pfizer che il vaccino covid non è mai stato testato sulla sua capacità di impedire il contagio per chi lo avesse assunto¹. Cosa peraltro facilmente intuibile dalla lettura del bugiardo del farmaco; un'informazione di facile accesso a tutti, anche da chi, in modo vile o interessato, ne ha

¹ Cfr. M. Belpietro, *Sui vaccini ci hanno sempre mentito*, in "La Verità", 13/10/2022, pp. 1-3.

propagandato ed imposto l'assunzione. In compenso è stato creato da alti rappresentanti delle istituzioni, da opinionisti da salotto televisivo, da giornalisti (non giornalisti) opportunisti, un clima di odio verso coloro che non si sono sottoposti alla vaccinazione, propagandata come salvifica, attraverso l'assoggettamento della maggior parte dei mass media e di una magistratura che avrebbe dovuto vegliare sul rispetto dei diritti civili ed umani. *Normale* è dunque diventato il ricatto, favorito e propagandato da vari enti e categorie (da esponenti governativi a luminari da salotto televisivo); mentre *diverso* chi non ha voluto cedere a quel ricatto, consapevole del proprio naturale diritto alla libertà e dei propri diritti costituzionali². E quel *diverso* è trattato come nuovo Polinice, un nemico che mette a repentaglio la vita degli altri –senza peraltro averne riscontri reali e scientifici- e che deve essere censurato, imbavagliato per non contraddire politiche di controllo sociale; va espulso dalla città.

Ricordiamo, a questo proposito, il *Momus* di L. B. Alberti³, dove il nuovo, il diverso viene condannato a stare su uno scoglio disperso nell'oceano, con tutto il corpo nell'acqua, tranne la testa. Il resto è *teatro*: uomini, intellettuali, giornalisti, ordini professionali..., che dissimulano la verità, o non sono in grado di vederla, per compiacere il potere, o per tornaconto personale, o per il ricatto alla propria sopravvivenza economico sociale... . Sicchè non esistono comunità organizzate secondo buoni principi, ma un regime circondato da adulatori, mentre i cittadini sembrano sempre più un *ludus* in mano di chi governa. Esempio lampante è la continua umiliazione delle prerogative Parlamentari nel nostro sistema costituzionale, da parte di un Governo che continua a procedere per Decreti Legge, senza la possibilità che possano essere modificati, grazie all'adozione della richiesta della fiducia; procedure verso le quali pochissime sono le voci di protesta e senza che abbiano una conseguenza pratica.

² Sull'argomento mi permetto di rimandare a: Carmine Luigi Ferraro, *Una storia al contrario*, in <https://laliberalocomotiva.blogspot.com/2022/01/una-storia-al-contrario.html?m=1>

³ L. B. Alberti, *Momus o Del principe*, Milano 1992

La dissimulazione diventa allora la quotidianità, a volte come strumento per sopravvivere, a volte per difendere gli interessi di parte. Ritorna forte, insomma, il tema dell'*essere* e dell'*apparire*, senza che fra i due elementi ci sia un rapporto.

Si pone anche un altro problema, quello della *giustizia* –visto che ci ritroviamo ad essere governati sempre dai mediocri- che potrà ricostituirsi solo attraverso un ritorno alla *prassi* e la riscoperta della *verità*, che – a sua volta- consentirà la riscoperta della *natura umana*. E la giustizia è anche centro della riflessione degli autori dell'Umanesimo, che ne hanno un'interpretazione tragica, riscattata –nel caso di Guicciardini- solo dalla sua umanità, del suo chiedere senza ottenere risposta, del suo indagare, del suo affannarsi che resta tale, fino alla fine, sull'esistenza effettiva della giustizia⁴.

La tragedia dell'assenza di una reale giustizia non scade tuttavia in drammaticità. La *prassi* induce alla ricerca di una *renovatio*, pur nella consapevolezza della difficoltà, scandita principalmente dall'alleanza dei deboli con i padroni –ben visibile nella vicenda di cui abbiamo già detto- e non con chi cerca di svelare la verità, la corruzione dei costumi e delle menti. T. Campanella, a questo proposito, ne *Le poesie*, scrive:

“le pecore co' lupi fur d'accordo
Contro i can valorosi;
poi restar preda di lor ventre ingordo”⁵.

Il destino di chi cerca la verità, il cambio della 'nuova' realtà è sempre il disprezzo. In quel teatro che è il mondo, il riformatore è destinato ad apparire diverso da ciò che è realmente, ad essere insomma *ludus deorum*, in attesa che la giustizia possa far cadere la maschera di tutti.

⁴ E. Scarano, *Guicciardini e la crisi del Rinascimento*, Roma-Bari 1979. Sulla necessità dei giovani per un rinnovamento etico e culturale, M. de Unamuno scrive nel 1898 i saggi: *En torno al casticismo*. Su questo tema mi permetto di rimandare a: Carmine Luigi Ferraro: *Drammatica attualità di Unamuno*, in “Amaltea Trimestrale di cultura” anno IX / numero due, agosto 2014, pp. 44-52. Nel 1923 torna su questi tempi anche J. Ingenieros, *Las fuerzas morales*, in <https://biblioteca.org.ar/libros/88978.pdf>

⁵⁵ T. Campanella, *Le poesie*, Torino 1998, pp. 299-300

La *renovatio mundi* è tuttavia nelle mani di uomini destinati ad essere perseguitati. Si pensi, ad esempio, tornando alla gestione sanitaria della pandemia, a tutti i medici, insegnanti, scienziati, intellettuali, isolati dai propri ordini, categorie professionali, dalla società, per non aver obbedito a certi comandi, o per aver espresso punti di vista diversi rispetto alla *vulgata*. Ciò non fa altro che sottrarre autonomia agli individui, oltre che alla stessa Italia, soggiogata da accordi con altri Paesi e costretta ad attuare norme di tipo sanitario. Si pensi all'accordo del 29 settembre 2014, sottoscritto dall'allora Ministro B. Lorenzin a Washington, che prevedeva che l'Italia diventasse paese capofila per la vaccinazione nel mondo⁶, anche in barba ai principi costituzionali ed i diritti della persona.

Assistiamo ad uno sconvolgimento della *verità* dei fatti, con un conseguente concetto di giustizia che non è più basata su ciò che l'uomo fa, bensì su ciò che l'uomo crede, di luteriana memoria. Una credenza alimentata da una propaganda unilaterale, inseguita continuamente da commentatori politici che si sono appiattiti esclusivamente sulle posizioni del governo, oltre che da parlamentari il cui unico scopo è la conservazione del potere. Una credenza quindi che è origine di decadenza.

In questa decadenza civile e morale, gli Umanisti intravedono anche una crisi religiosa, quella del cristianesimo, rilevata da Pomponazzi, attraverso un segno specifico: vengono meno i miracoli che sono invece forti e vigorosi quando una nuova religione viene alla luce, come è accaduto anche al cristianesimo⁷. E Bruno ribadirà che senza vincolo religioso non vi può essere repubblica, oltre allo stretto vincolo fra religione e civiltà; a dire la sacralità dell'uomo e dei suoi diritti. La religione è un pilastro del vivere civile, non è possibile prescindere; la dignità umana che ne discende è la radice di qualsiasi giustizia. Oggi invece vediamo una Chiesa sempre più spesso vittima di lotte di potere interne, oltre che appiattita su posizioni governative, che applica norme restrittive (green pass) per l'accesso dei senza tetto, dei poveri alle mense, ai dormitori,

⁶ Cfr.: *Vaccini, perché obbligare? Ecco i veri motivi della legge Lorenzin*, in: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2017/09/18/vaccini-perche-obbligare-ecco-i-veri-motivi-della-legge-lorenzin/3861613/>

⁷ Cfr., P. Pomponazzi, *Il fato, il libero arbitrio e la predestinazione*, Torino 2004

alle strutture caritas, mentre predica la beneficenza e l'accoglienza; esclusivamente attenta ai bisogni dei migranti e poco a quella del *prossimo tuo*.

L'Umanesimo pur cosciente della compresenza nella vita umana dei binomi: dissimulazione/verità, giustizia/ingiustizia, essere/apparire, maschera/realtà... non ha mai disperato ed anzi ci ha regalato la possibilità di una *renovatio* attraverso i miti, le utopie letterarie ed artistiche che culminano nel sogno della città ideale: *una sorta di rovesciamento del rovesciamento in atto del mondo*. E A. Gramsci, scrivendo su Machiavelli, dirà che il suo *Principe* è un *mito* politico.

La riflessione di tutti gli uomini dell'Umanesimo parte sempre dall'uomo ed all'uomo ritorna, nella sua circostanza e la cui emancipazione passa attraverso una lotta nella quale ha un ruolo essenziale la *necessità* di sopravvivere e costruire una civiltà, sapendo che ciò che l'uomo costruisce non è mai garantito per sempre. Le civiltà finiscono quando hanno compiuto il loro ciclo e possono, inoltre, precipitare in ogni momento nella barbarie. Sicchè, la crisi, la decadenza sono sempre elementi nell'orizzonte dell'esperienza umana. L'Umanesimo è uscito dall'antropocentrismo ed ha collocato l'uomo nell'universo, nell'infinito; la rottura fra finito ed infinito può indurre allo scetticismo, quindi alla staticità; oppure, come fa G. Bruno, all'*eroico furore*, un'immagine, un mito, come chiave di accesso alla verità da parte di un uomo collocato in un universo infinito, quando la sproporzione finito/infinito è incolmabile.

Il *furore* è una forma di *prassi* umana, un'azione in campo politico, come in quello religioso, scientifico, artistico. Questa vocazione alla *prassi* è l'eredità dell'Umanesimo italiano che torna preponderante in tutti i momenti di crisi. E' tornata negli anni trenta del Novecento con l'imporsi e dilagare dei regimi totalitari di destra e di sinistra, come interrogativo sulla condizione umana. Tale eredità ci consente, anche oggi, di intrecciare la considerazione della realtà per quello che è, con la capacità di non credere all'esistente, proponendo nuove prospettive politiche, religiose, artistiche, finendo anche

-senza timore- nella dimensione del mito, dell'utopia, del sogno⁸. E' dalla consapevolezza della decadenza che nasce l'impulso al rinnovamento del mondo; una consapevolezza che è, innanzitutto biografica, perché la propria esperienza è la prima materia di riflessione, ed è luogo in cui si disvela il processo di manifestazione della Verità, per il quale assume un posto di rilievo anche il *corpo*⁹.

Un *corpo* che oggi sembra, sempre più spesso, oggetto di una smaniosa attenzione tecnologica, visto che viene prospettata una quarta rivoluzione industriale che dovrebbe impattarlo in modo determinante, rendendo difficile capire *chi è veramente l'uomo*. Una rivoluzione –quella prospettata da K. Schwab¹⁰ - che prevederebbe l'impianto nel corpo umano di tatuaggi intelligenti e chip che renderanno possibile l'identificazione e la localizzazione. Chip che, una volta impiantati, aiuteranno anche a comunicare pensieri, normalmente espressi in forma verbale, utilizzando uno smartphone interno e, possibilmente, pensieri non espressi o stati di umore tramite la lettura di onde cerebrali e altri segnali. Data l'esistenza di un mondo sempre più connesso, la vita digitale si sta intimamente legando con la persona fisica, che porterà al presentarsi in rete come ci si presenta nella vita reale. Dispositivi intelligenti che possono portare gli occhi e la visione ad essere in connessione con internet ed altri dispositivi connessi. Ogni prodotto fisico (anche animali) potrà essere collegato ad una infrastruttura di comunicazione ubiquitaria e i sensori permetteranno che le persone percepiscano il proprio ambiente in forma integrale. L'intelligenza artificiale potrà sostituire varie funzioni attribuite oggi a persone e, secondo uno studio, si prevede che il 47% degli impieghi negli Stati Uniti siano suscettibili di essere informatizzati nei prossimi 10/20 anni. Organi ed impianti di organi prodotti con stampa in 3D e la nascita del primo essere umano con un genoma direttamente e deliberatamente editato. Il primo umano con la memoria totalmente artificiale impiantata nel cervello.

⁸ Cfr. N. Machiavelli, *L'Asino*, in:

https://www.liberliber.it/mediateca/libri/m/machiavelli/l_asino/pdf/l_asin_p.pdf; Ibidem, *La mandragola*, in: https://www.liberliber.it/mediateca/libri/m/machiavelli/mandragola/pdf/machiavelli_mandragola.pdf

⁹ Cfr., M. Ciliberto, *Il nuovo Umanesimo*, Bari-Roma 2022

¹⁰ K. Schwab, *La quarta rivoluzione industriale*, Milano 2016

Tutti elementi che ci fanno interrogare sulla futura esistenza di una reale autonomia e libero arbitrio da parte dell'uomo e se la tecnologia venga ancora concepita come uno strumento che può aiutare l'uomo, o piuttosto come *dominus* dell'uomo, utilizzata da pochi per indirizzare i suoi pensieri, i suoi bisogni, le sue emozioni..., la sua vita. Ci fanno interrogare, ancora una volta, su *chi è veramente l'uomo*.

Rilevante, a questo proposito, è lo sviluppo del *metaverso*, che si presenta come un'evoluzione di internet, un nuovo modo di relazionarci con la tecnologia.. Concepito inizialmente nell'ambito della fantascienza¹¹, è diventato una manifestazione della realtà reale, basata però in un mondo virtuale (spesso simile ad un parco a tema) come quello rappresentato nel film: Matrix.

Sebbene rimanga ancora difficile descrivere il *metaverso*, tuttavia se ne possono identificare alcuni attributi: 1. Sarà *persistente*, ossia un mondo parallelo a quello reale (almeno per come la realtà viene concepita oggi) che continuerà sempre verso l'infinito, senza possibilità di "metterlo in pausa". 2. Sarà un'esperienza vivente che esiste in modo coerente per tutti in tempo reale, nonostante possano accadere eventi pre-programmati ed autonomi (quindi non *naturali*, come quelli che ci accadono oggi nella nostra realtà), non controllabili/gestibili dall'individuo. 3. Tutti possono far parte del *metaverso* e partecipare ad un evento, luogo, attività insieme, allo stesso tempo, senza essere fisicamente presenti. 4. Gli individui e le imprese saranno in grado di creare, possedere, investire, vendere ed essere ricompensati per una gamma ampia di lavoro che produrrebbe 'valore' riconosciuto dagli altri. 5. Essere un'esperienza che abbraccia sia il mondo digitale che quello fisico, reti, esperienze pubbliche e private e piattaforme aperte e chiuse. 6. Offre inter polarità senza precedenti per dati, oggetti, risorse digitali, contenuti per ogni tipo di esperienza. 7. Popolato da contenuti, esperienze create e gestite da una gamma molto ampia di contributori, alcuni dei quali saranno individui indipendenti, mentre altri potrebbero essere gruppi organizzati in modo informale, o imprese commerciali¹².

¹¹ Cfr. Neal Stephenson *Snow Crash*, Spektra 1992. Trad. it. a cura di P. Bertante, Milano 2007

¹² Su questi argomenti: Matthew Ball, *The Metaverse*, in <https://www.matthewball.vc/all/themetaverse>

Già solo queste caratteristiche pongono domande rilevanti per l'uomo: su *chi* o *cosa* diventerà l'uomo; su quali saranno i modi del suo apprendimento, e chi ne stabilirà i contenuti; come nasceranno e si svilupperanno le sue relazioni e la sua affettività nel suo processo di maturazione; quale sarà il suo stile di vita e lavorativo. Sarà sempre immerso in un ambiente sostanzialmente anonimo, attraverso il proprio avatar, anche se comodamente seduto nella propria casa? Quali saranno i risvolti psichici?

In una profonda crisi, nella Spagna degli inizi del Novecento, Miguel de Unamuno rimodula la figura del Don Chisciotte del Cervantes (1905), facendone un simbolo, un nuovo Cristo che combatte, senza riuscire vincitore, per un rinnovamento morale, culturale, politico del suo popolo.

Il Chisciotte infatti è colui che incarna la *volontà*, la volontà di guidare il proprio popolo verso un cammino di rinnovamento religioso, morale, verso una rivoluzione interiore, verso un culto per la *verità* contro la *mentira*; una *volontà* (=individualità) quindi che vuole essere e continuare ad essere nella *storia* (= fatto, pratica, poiesis) e che non può farlo se non per un contatto con l'universalità, con le altre individualità che sono l'Umanità: *Sancio*. Siccome poi tale *volontà* (pratica) vuole realizzare se stessa in quanto ansia d'immortalità, ecco che Dulcinea è identificata con tale ansia, con la Gloria (= *theoria*), e

l'amore per essa è ciò che determina l'inserimento nella storia della volontà del Chisciotte, che senza l'amore resterebbe senza finalità, senza quindi il carattere di necessità.

Don Chisciotte è insomma l'eroe che unisce la *theoria* (coincidente in lui con l'ansia d'immortalità) alla pratica, alla *poiesis* (volontà produttiva), mediante il suo operare per l'Umanità, ricordandoci in tal modo anche la figura del Cristo, evangelico naturalmente. Ed opera per l'umanità in quanto è uomo *virtuoso*, perché fondamentalmente buono; in più è *povero* ed *ozioso*, introducendo così la caratteristica della *contemplazione* e della

ricerca. La *poverità*, tenendolo lontano dalla sazietà materiale, ossia da tutto ciò che in questa vita può offrirci la ricchezza facendoci dimenticare qualsiasi aspirazione spirituale, qualsiasi ricerca di auto trascendimento; mentre l'*ozio* dal lavoro, lo favorisce nella *contemplazione*, di quanto va leggendo nei libri di cavalleria. Ed è proprio da ciò che nasce la nuova filosofia chisciottesca di Unamuno, indipendente rispetto alle altre, perché pur tenendo conto di quanto detto dai predecessori (= contemplazione), continua nella *ricerca* (= azione) di una *verità*, ed è *filosofia* proprio in quanto arte *contemplativa* ed *attiva*, come definita da Seneca¹³.

L'allontanarsi dalla materialità, questa cura socratica per l'anima, a discapito del corpo, quale si può osservare anche nella lotta che Don Chisciotte intraprende contro i mulini a vento, quale lotta contro la sazietà corporale, in favore dell'ideale, della cura dell'anima¹⁴; e contemporaneamente la volontà di lasciare ricordo di sé, la ricerca di *rinomanza e di fama*, fanno sì che egli appaia agli occhi degli altri uomini come un folle, quand'è invece solo saggio, spiritualmente generoso e perciò desideroso di servire alla rigenerazione della propria patria e dell'umanità. Solo in questo modo infatti, egli può acquisire la gloria che ricerca: *storicizzandosi*, agendo nel tempo e nello spazio e con tale azione ingrandire la propria personalità perché continui a vivere nella storia e non muoia completamente, perché diventi eterna.

Per questo, il modello cui *Don Chisciotte* s'ispira sono le

«Vite create e narrate dall'arte..., non sistemi eretti e spiegati dalla scienza»¹⁵.

Ciò cui egli s'ispira sono perciò non i sistemi avulsi da un contesto concreto, bensì le vite concrete, le vite che si sono fatte. Ma accanto a questa *poiesis*, c'è una *theoria*, una conoscenza divina che viene riconosciuta ed accettata, perché l'opera dell'eroe ha sicuramente un aspetto trascendente. Tale trascendenza divina viene necessitata d'umanità proprio per quel *bisogno di rinomanza e fama* che don Miguel definisce come

¹³ Seneca, *La dottrina morale*, Bari 1994

¹⁴ M. de Unamuno, *Obras Completas*, (voll IX), Madrid 1966, vol VII, p. 36

¹⁵ *Ivi*, vol III, p. 71

«(la radice) il fondo di peccato, cioè la radice profondamente umana delle sue imprese generose... . E nondimeno questo fondo di peccato le rese, come è naturale, profondamente, intimamente umane»¹⁶.

Un peccato vissuto da eroi come da santi, perché il fine ultimo delle loro vite è sempre la gloria, sia essa terrena o celeste; questo perché tutte le opere dell'uomo sono tese ad ottenere una ricompensa. Non esiste il *bene per il bene*, perché solo attraverso il desiderio della gloria (= *theoria*) si può arricchire l'umanità, con grandi opere (= *poiesis*). In ogni conoscenza quindi c'è una finalità pratica; ed è proprio la volontà di voler acquisire la gloria, o questa conoscenza divina, a spingerci all'azione.

Ed è questa quindi la nuova fede unamuniana: la volontà di inseguire l'immortalità (la Gloria, Dulcinea, la conoscenza) per un fare in favore dell'umanità, perché essa riacquisti fiducia nell'*ideale*.

Individuiamo in tal modo una doppia finalità nell'azione di *Don Chisciotte*: una individuale, particolare, qual è la ricerca della gloria; ma anche una universale, qual è quella di riportare l'ideale all'umanità, di ridargli la fede.

Per rendere divina ed umana ad un tempo questa pratica, non c'è modo migliore che ricorrere alla *parola*, al *logos* che è creazione divina originaria e per mezzo della quale l'uomo pure crea divinizzando la propria opera, conferendo cioè valore ideale alle proprie opere, fornendole l'*essenza* più profonda.

Ed il *Verbo* in qual modo è entrato nella storia se non facendosi uomo?

A dire cioè che solo nel mondo e per il mondo, questo regno della *poiesis*, del fare, del concreto, ci può essere una conoscenza, una *theoria* che distaccata da esso non ha alcun significato. Gesù si è dovuto far conoscere dall'umanità, nella storia, con i propri atti perché gli uomini potessero riconoscere il valore della sua parola.

¹⁶ *Ivi*, vol. III, p. 72

Don Chisciotte, sulla stregua di Gesù, per essere la trasposizione pratica di una conoscenza, di cui si ricerca comunque la forma più alta, per conoscere la verità, può dire:

«*So io chi sono!*»¹⁷.

E questo sapere *chi si è e chi si vuole essere*, dove si fonde il volere ed il potere, è ciò che rende divino l'eroe (= volere), ciò che lo pone in diretto contatto con Dio (= potere), la somma conoscenza da cui tutto scaturisce. E questo *voler essere* è ciò che trascende l'uomo, giacché

«L'essere che sei non è se non un essere caduco e perituro che si nutre di terra e della terra un giorno sarà nutrimento; mentre ciò che vuoi essere è la tua idea in Dio, Coscienza dell'Universo: è la divina idea della quale tu non sei se non l'espressione nel tempo e nello spazio... L'uomo è intero e diretto solo quando vuole essere più che uomo»¹⁸.

Essere e voler essere sono un'unica cosa nell'eroe proprio perché cerca di superarsi, di essere più che uomo, di avvicinarsi alla perfezione.

Ma questa perfezione divina, per così dire *theorica*, come si completa?

Si completa attraverso l'amore di *Don Chisciotte* per *Sancio*, che è colui al quale egli parla, svela ad alta voce il proprio pensiero, è il coro, l'umanità tutta che lo ascolta.

E perché *Sancio* rappresenta l'amore per l'umanità?

Perché Cristo ci ha detto: *Ama il prossimo tuo come te stesso*; non l'Umanità quindi, sostantivo che per essere generale è anche astratto, ma un *prossimo*, colui che ci sta accanto, che conosciamo concretamente. Solo in tal modo, amando concretamente, amando in particolare, si può poi amare universalmente

¹⁷ *Ivi*, vol III, p. 81

¹⁸ *Ivi*, vol. III, p. 82

«Imparò egli ad amare il suo prossimo amandolo in Sancio, poiché solo nei singoli si concreta l'amore per tutti»¹⁹.

Ritroviamo dunque l'unità di *particolare* ed *universale*; essa consiste non solo nell'amore che *Don Chisciotte* riversa su *Sancio* per l'umanità, ma anche nella fede dell'universale (= Umanità) per il particolare (= *Don Chisciotte*) che da quest'amore scaturisce

«Nel destino di Sancio cominciamo ad ammirare la sua fede, quella fede che, nata dal suo credere in ciò che non aveva visto, doveva condurlo all'immortalità della fama, né prima, né mai forse, sognata da lui, e allo splendore meraviglioso della sua vita»²⁰.

Una fede suscitata in Sancio grazie proprio alla *parola* di *Don Chisciotte* e che altro non è se non un commento alle proprie opere, alle proprie azioni, quelle che scaturiscono dal suo sapere e che quindi costituiscono un tutt'uno con la sua parola. Infatti *ogni parola è una sorta di operare*.

La parola è qualcosa che esce quindi dal mero materialismo, cui sono avvezzi quanti non riescono a percepire l'interna musica dello spirito, e considerano solo la gioia del potere temporale. Quel potere in nome del quale la Spagna si è voluta identificare come il braccio di Dio, cui spettava il compito di esercitare la giustizia divina, di imporre la fede in lui. In effetti, la Spagna non si mosse solo per imporre la fede, bensì per rubare l'oro a coloro che lo avevano accumulato.

Non quindi per imporre un ideale, per aiutare tutti gli uomini a salvare la propria anima o a scoprire il divino che è in ognuno di noi, ma per inseguire la ricchezza ed il potere terreno.

Ecco allora che davanti ad una società "corrotta" dal razio-positivismo, dal teologismo; la paura di perdere l'identità nazionale con il conseguente tentativo di chiusura all'Europa, ma anche le spinte regionalistiche; la ricerca di un rinnovamento intellettuale coincidente con la ricerca della *gloria dello spirito*; la mancanza di volontà,

¹⁹ *Ivi*, vol. III, p. 84

²⁰ *Ibidem*

individuata come caratteristica spagnola (la *noluntad*), Unamuno interpreta il Chisciotte come *caballero de la fe*, come Cristo spagnolo, simbolo del ruolo che la Spagna deve assumere nella Storia, ricercando gloria e fama.

Definendo il don Chisciotte come *Cristo spagnolo*, Unamuno esprime il suo interesse per Dio e per l'immortalità; ma anche la sua critica per qualcosa di molto vago, quale la Spagna del suo tempo, la situazione politica, sociale non soddisfacente e che viene quindi censurata, sebbene in termini molto astratti.

La *Vida de Don Quijote y Sancho* (opera che in italiano viene tradotta per la prima volta da Gilberto Beccari nel 1912, alla quale opportunamente pone il titolo di *Commento alla vita di Don Chisciotte*) è il commento al libro di un altro, nel quale ritrovando l'anima della Spagna, don Miguel vi ha versato la propria.

Don Chisciotte diventa simbolo di una cultura, ed in quanto tale indipendente dal Cervantes e soggetto d'interpretazione individuale (= parola). Ed in relazione a ciò, *don Chisciotte* diventa lo specchio della ricerca dell'immortalità, propria dell'Unamuno di questo periodo, ossia la caratteristica fondante dello *spirito del chisciottismo* ed individualizzandosi nella sua biografia. *Don Chisciotte* diventa il cavaliere della fede che s'immola per una causa e da qui i continui paragoni con S. Ignazio e S. Teresa, diventando una specie di Vangelo di *Nuestro Señor don Quijote*.

Nella *Vida de Don Quijote y Sancho*, Unamuno indaga la duplicità fra *essere e coscienza, essere e scrivere*, e che prima di lui, in Italia, viene indagata da Luigi Pirandello ne *Il fu Mattia Pascal* (1904).

L'opera è un commento al *Chisciotte* di Cervantes, nel quale non è interessato a ciò che Cervantes volle dire nell'opera, quanto a ciò che il personaggio dell'opera dice ed insegna.

Da questo punto di vista, assistiamo ad una contraddizione. Se, infatti, da una parte c'è l'eliminazione dell'autore del *Chisciotte*, con la conseguente eliminazione di tutta la *metaletteratura*; dall'altra, al momento di commentare il capitolo sesto dell'opera di Cervantes, Unamuno afferma che il capitolo è dedicato alla:

«critica letteraria di cui non dobbiamo occuparci. Tratta di libri e non di vita. Passiamo oltre»²¹.

Nella sua *Vida*, Unamuno dimostra insomma di non tenere in massima considerazione i libri, nonostante poi affermi che il libro che sente più suo è proprio la *Vida*, quale commento al libro di un altro.

Ora, questo libro (quello di Cervantes e quindi anche quello di Unamuno) definito di *finzione*, è stato oggetto di ammirazione, non solo letteraria, ma quale supporto alla vita, simbolo di rigenerazione morale, eroe che induce alla resistenza.

A questo proposito, nella Casa-Museo Unamuno di Salamanca, si conservano lettere di soldati italiani che scrivono dal fronte della Prima Guerra Mondiale o da un campo di prigionia, dopo che l'opera venne tradotta in italiano, per ringraziare don Miguel della forza che produce in loro la lettura del *Commento alla vita di Don Chisciotte*. Non solo quindi gli intellettuali esprimono il loro grazie (fra essi si possono contare in Italia: G. Papini, G. Boine e gli intellettuali de "Il Leonardo" e "La Voce", M. Puccini...), ma la gente comune, alla quale forse egli stesso più voleva rivolgersi.

Ed allora, il problema è se possiamo identificare il *discorso* con la *finzione*; fin dove ci può essere una relazione fra *essere* e *discorso* e dove inizia invece quella fra *essere* e *discorso finto*. C'è un discorso finto nel *Chisciotte* di Unamuno?

Riguardo a ciò, Ciriaco Morón Arroyo, afferma che:

«Parlare e scrivere sono due forme attraverso le quali si realizza la lingua; esse non hanno nulla a che vedere con la spontaneità e la sincerità. La sincerità dell'uomo non è il suo primo movimento davanti ad uno stimolo, ma la decisione che si prende per un motivo ragionevole»²².

Unamuno si identifica nel *Chisciotte*: la *Vida* costituisce quasi un'autobiografia nella quale egli descrive qual è la finalità della sua vita, che è nel contempo individuale (= la

²¹ *Ivi*, vol. III, p. 83

²² C. Morón Arroyo, *Hacia el sistema de Unamuno*, Palencia 2003, p. 117

ricerca dell'immortalità, della Gloria) ed universale (= la rigenerazione etico-religiosa della Spagna).

Anche quando Alonso Chisciano s'inventa una nuova identità (don Chisciotte), l'invenzione scaturisce da una reale biografia e da una conoscenza, oltre che dall'avvento di una nuova esigenza, ossia la Gloria, incarnata in Dulcinea: la donna mai esistita, ma desiderata.

Quando il *discorso* nasce da una biografia, da un vissuto, e dov'è presente una costante e forte ricerca del *sè*, non è che un modo di esplicitazione del proprio essere e delle istanze più profonde dello stesso. La finzione ha una funzione catartica.

E quando il discorso di un personaggio di finzione si fa testo, esso si fa forza sociale, realtà. Una realtà non meno vera nel caso del *Don Chisciotte* di Unamuno, che pure si crea una personalità falsa, ma che pure lotta per una necessità urgente, reale: la difesa dei valori ed il recupero etico della società. Una personalità falsa che nasce tuttavia dalla sua bontà, dalla sua conoscenza e volontà di liberare la società, la Spagna, dalla corruzione e dal degrado; e proprio per questo *Don Chisciotte* può dire: *!Yo se quien soy!* Senza quella falsa personalità, senza quella pazzia, avrebbe avuto effetto la sua lotta contro il degrado etico della società?

In relazione a ciò, si potrebbe dire che finto è quel discorso non scaturente dalla coscienza della propria identità e del fine della propria esistenza.

Infine, il Chisciotte di Unamuno è anche un *simbolo*: esso porta con sé qualcosa di arcaico, di storia passata; tuttavia, esso non appartiene ad una sola epoca della cultura, ma la attraversa verticalmente, proveniente dal passato e proiettato verso il futuro. Proprio per questo, il simbolo è, da una parte, ricordo dei fondamenti eterni della cultura; dall'altra si correla anche attivamente con il contesto culturale, trasformandosi sotto la sua influenza, ma anche trasformandolo.

Ripetendo ciò che è stato precedentemente detto: "Ecco allora che davanti ad una società "corrotta" dal razio-positivismo; dal teologismo; la paura di perdere l'identità nazionale con il conseguente tentativo di chiusura all'Europa, ma anche le spinte

regionalistiche; la ricerca di un rinnovamento intellettuale coincidente con la ricerca della *gloria dello spirito*; la mancanza di volontà, individuata come caratteristica spagnola (la *noluntad*), Unamuno interpreta il Chisciotte come *caballero de la fe*, come Cristo spagnolo, simbolo del ruolo che la Spagna deve assumere nella Storia, ricercando gloria e fama”.

Quanta affinità con le vicende dell'attualità: crisi politico-finanziaria (per un'economia che non c'è più, sostituita dai mulini a vento della finanza), spinte alla nazionalizzazione come reazione alla globalizzazione, spinte regionalistiche e nazionalistiche, assenza di una gioventù che sappia essere fonte sorgiva di reale cambiamento, crisi della religiosità che si fa crisi morale e corruzione in ogni livello della società.

Forse dovremmo ri-leggere il Chisciotte, un simbolo per la coscienza dell'uomo, di ciò che vuole realmente essere; o forse dovremmo tornare a scrivere a Don Miguel, proprio come fecero i soldati italiani dal fronte di guerra o da un campo di prigionia. Forse ritroveremo quella forza sociale e la coesione che il libro di un uomo ha saputo ispirare: una riflessione sulla reale essenza dell'uomo e la crisi a cui è esposta dalle transizioni tecnologiche²³.

Transizioni tecnologiche nei confronti dei cui pericoli ci ha messo in guardia già nel 1979 H. Jonas con: *Il principio Responsabilità*, nella cui opera cerca una fondazione dell'etica nell'ontologia, per salvaguardare l'essere e l'Umanità nell'Universo minacciato dalla tecnica, con le sue conseguenze distruttive a livello planetario. Per questo formula l'imperativo dell'etica della responsabilità in questi termini: *Agisci in modo tale che gli effetti della tua azione siano compatibili con la continuazione di una vita autenticamente umana*.

Rispetto al nuovo orizzonte inquietante che l'agire umano ha acquistato grazie alla tecnica moderna deve corrispondere una nuova teoria etica capace di inserirsi in questo orizzonte per valutare le possibili conseguenze catastrofiche dell'agire dell'uomo, che

²³ Cfr.: Carmine Luigi Ferraro, *Simbologia del Chisciotte*, in “Amaltea”, a. VII n.2, 2012, pp. 33-41

nell'epoca dell'alta tecnologia viene a coinvolgere l'intera biosfera (capitolo 1, *La mutata natura dell'agire umano*).

Questa nuova e necessaria etica deve radicarsi nella chiara visione di ciò che è in gioco come conseguenza del progresso tecnologico e deve utilizzare la paura suscitata dalle sue possibilità “quasi escatologiche” per la formulazione di un “principio euristico” *capace di proibire certi 'esperimenti' di cui è capace la tecnologia* (capitolo 2, *Questioni relative al fondamento e al metodo*).

L'etica cercata potrà essere fondata e resa vincolante soltanto attraverso un ripensamento del concetto di natura in grado di mostrare che questa possiede una finalità in sé stessa, e che questo essere scopo a sé stessa costituisce l'intima essenza dell'essere, della vita (capitolo 3, *Sugli scopi e la loro posizione nell'essere*).

Tale indagine, che estende *la sede ontologica dello scopo da ciò che si manifesta ai vertici della soggettività a ciò che si nasconde nel mare dell'essere*, è tesa ad una fondazione metafisica del “valore” e del “bene” nell'essere stesso e fa emergere un nuovo tipo di “dovere” umano, *che sorge solo con la minaccia di ciò che ne costituisce l'oggetto*: la responsabilità metafisica verso *la pienezza vitale della terra* (capitolo 4, *Il bene, il dover essere e l'essere: la teoria della responsabilità*).

Ciò che bisogna confutare e superare - per limitare il potere di distruzione totale che è oggi nelle mani dell'uomo - è “l'esagerazione tecnica” rappresentata dall'utopia del progresso illimitato e “l'arroganza filosofica” rappresentata dall'idea del dominio su una natura concepita come ciò che è disponibile ad essere manipolato a piacere. Sotto questa prospettiva il socialismo reale – che Jonas chiama “marxismo” – e il capitalismo sono entrambi soggetti al culto della tecnica, anche se il socialismo reale presenta il vantaggio dal lato della “disciplina sociale”, ovvero può imporre più facilmente ai propri cittadini alcune rinunce in nome di un bene futuro (capitolo 5, *La responsabilità oggi: il futuro minacciato e l'idea di progresso*). Tranne poi, aggiungiamo noi, l'asservimento totale anche del socialismo contemporaneo ai dettami della tecnica.

Fondare un'etica cosmica basata sul “dovere della paura” rispetto ai possibili esiti catastrofici delle nostre azioni e sul “coraggio della responsabilità” è un passo necessario per affrontare e cercare una soluzione politica ai grandi problemi del presente: sovrappopolazione, esaurimento delle risorse naturali, problema energetico e problema ambientale (capitolo 6, *La critica dell'utopia e l'etica della responsabilità*)²⁴.

In realtà l'evoluzionismo tecnologico non si è arrestato, né ha adottato un principio di responsabilità che fosse conservativo rispetto all'essere umano ed alla sua essenza; anzi la tecnologia è diventata sempre più pervasiva nella vita quotidiana, sviluppando trasformazioni ed introducendo mutamenti bio-antropologici. E' ormai in grado di penetrare la profondità del *bios* ed ingegnerizzare la vita, i corpi e la mente. Questo in barba anche ai principi tanto declamati di *eco sostenibilità*, come se questa riguardasse solo l'immissione di CO₂ in atmosfera, e non anche l'estrazione dei minerali, terre rare..., necessari per gli strumenti che la tecnologia crea e che generano non solo un impoverimento delle risorse terrestri, ma anche uno sfruttamento dei lavoratori dei Paesi terzi, in cui tali risorse si trovano, costretti a lavorare per pochi danari ed in condizioni precarie di sicurezza.

Siamo in un periodo di transizione green, in cui viene incentivato l'acquisto di automobili elettriche per evitare la produzione di CO₂, ma non si dice che per ogni tonnellata di litio estratto per le batterie, sono necessari due milioni di litri di acqua, provocando una desertificazione e devastazione del territorio in cui avviene l'estrazione. Secondo gli studi dell'Università di Antofagasta, in Cile, si rileva come dal Salare vengono estratti duemila litri di acqua al secondo, ossia milioni di litri di acqua ogni giorno. Lo squilibrio idrico sta provocando il prosciugamento di fiumi e falde acquifere, di laghi, di zone umide..., ecosistemi che ospitano specie endemiche altamente vulnerabili, molte protette dalla legge. Oltretutto le zone umide e le oasi del bacino di Atacama regolano la temperatura del deserto e catturano la CO₂, fungendo da armi vive contro il cambiamento climatico. Come se ciò non bastasse, esiste anche un rischio di contaminazione delle acque utilizzate nei processi di estrazione, con tutto ciò che può

²⁴ H. Jonas, *Il principio Responsabilità*, trad. it a cura di P. Rinaudo, Torino 1990

derivarne per la flora, la fauna e l'attività agricola. Per Roskill (una società di servizi di informazione sulle materie prime metalliche con sede a Londra), le emissioni di CO2 derivanti da estrazioni, lavorazione e trasporto del litio sono destinate a triplicare entro il 2025 e crescere di sei volte entro il 2030.

Ma per le batterie è necessario, oltre al litio, anche il cobalto che sta diventando un materiale sempre più strategico per il suo utilizzo nelle batterie ricaricabili. La domanda, su scala mondiale, è cresciuta da 90000 a 127000 tonnellate fra il 2016 ed il 2017 e si stima che per il 2023 le tonnellate richieste saranno 185000. Il maggior produttore di cobalto è la Repubblica Democratica del Congo, che estrae il 60% della richiesta mondiale. Lasciando da parte le guerre che ci sono state proprio per accaparrarsi le miniere estrattive non solo del cobalto, l'UNICEF ha stimato che sono circa 40000 i bambini impiegati nelle miniere del Katanga meridionale, regione ricca di cobalto, esposti regolarmente alle esalazioni tossiche del minerale che, in assenza delle attrezzature protettive, si ritiene provochi difficoltà respiratorie e problemi cardiaci, oltre che malformazioni, aborti spontanei nelle donne incinte, che spesso devono lavorare per sostenere le loro famiglie²⁵.

Ma tutto ciò noi non lo vediamo, è lontano da noi e perciò non succede, non esiste. Siamo però tutti pronti a scandalizzarci, preoccuparci, quando ci fanno vedere un ghiacciaio che si scioglie, una specie animale che rischia l'estinzione, una foresta che prende fuoco, le temperature che s'innalzano, la progressiva desertificazione.

Veniamo quindi fagocitati da un sistema che ci dice che per risolvere i problemi della Terra si deve ridurre semplicemente la produzione di CO2, quindi meno emissioni in atmosfera che non significa solo utilizzare auto elettriche, ma anche ridurre/riconvertire la produzione industriale con tutte le sue conseguenze, non ultima la maggiore richiesta di produzione di energia...; senza renderci conto che vi è tutto un sistema di interessi economici, ancora una volta, dietro tutto ciò che ci incita a guardare il dito, per

²⁵ Cfr. A. Dari, *Batterie per auto elettriche: costi, limiti di produzione, durata, smaltimento...quale evoluzione*, in <https://www.ingenio-web.it/31695-batterie-per-auto-elettriche-costi-limiti-di-produzione-durata-smaltimento--quale-evoluzione>

impedirci di vedere la luna e la cui punta dell'iceberg sono quelle idee *gretine*, che abbiamo conosciuto negli ultimi anni e spinte anche da politici compiacenti ed attigui a certi interessi. In altri tempi sarebbero stati definiti come *fiancheggiatori*.

La nostra si configura come l'era dell'*estremo*; siamo al centro di un'evoluzione accelerata in cui ogni cosa viene spinta verso il margine estremo. Molti studiosi ritengono che stiamo per fare un *salto quantico* nella civiltà del futuro, che comporterà non un semplice cambio di paradigma, ma l'inizio di una vera e propria *Nuova Era* nella quale non avremo più una soggettività che si emancipa da vecchi pregiudizi, bensì un non-soggetto inafferrabile, eccentrico, un post-umano probabilmente con un aspetto ibrido, da cyborg. L'evoluzionismo tecnologico è ormai estremizzato, impone fretta, non ha tempo e non dà tempo. Siamo diventati esseri senza tempo e per questo esseri senza mondo. L'ecosistema della Terra è spinto al limite delle sue possibilità di vita e sopravvivenza visibili nei fenomeni di turbolenza climatica, mentre c'è chi investe sui disastri climatici o sanitari e specula in borsa, pur definendosi ai vertici morali universali (Vaticano)²⁶. Lo sviluppo del bio-capitalismo non ha aumentato la sensibilità verso la sostenibilità ambientale, ma ha fatto della natura un fine del mercato e di questo la fine della natura. Le relazioni umane hanno come sfondo i rapporti di ricchezza, potere, sfruttamento della natura. Paradossalmente, quindi, il biocapitalismo è il sistema più ecologicamente fondato, che concepisce un'organizzazione della natura come se fosse una fabbrica, un mercato, un centro commerciale..., uno Stato. E' insomma un *regime ecologico*²⁷. Da qui che la crisi ecologica che viviamo non è una sola, ma sono più crisi, visto che il biocapitalismo mette in produzione ogni aspetto della vita naturale, inclusa la produzione di CO2 e le paventate soluzioni.

²⁶ Cfr.: *Report su Vaticano: investimento su fondo catastrofi e pandemie*, "La Nuova Padania", 10/04/2021, in <https://www.lanuovapadania.it/cronaca/report-su-vaticano-investimento-su-fondo-catastrofi-e-pandemie/>.

Covid, "il Vaticano ha speculato in Borsa sulla pandemia", ImolaOggi, 27/05/2021, in <https://www.imolaoggi.it/2021/05/27/vaticano-speculato-borsa-pandemia/>

²⁷ J. W. MOORE, *Anche le creature dovrebbero diventare libere. Giustizia planetaria e origini della crisi biosferica*, 16/06/2018, in https://www.bfdr.it/index.php?option=com_content&view=article&id=246:jason-w-moore-giustizia-planetaria-e-origini-della-crisi-biosferica&catid=65&Itemid=903

«E'...un tragico errore continuare a concepire, come comunemente accade, il mercato come luogo di produzione dello scambio di merci; in tal modo si rischia di ignorare le *relazioni di riproduzione* e le tecniche riproduttive che sono necessarie al sostenimento della mercificazione sistemica»²⁸.

Intendere il capitalismo come ecologia-mondo, spiega la dialettica di saccheggio e produttività che è sotto ai nostri occhi, di appropriazione dell'abbondanza naturale, spesso sottratta ai popoli per essere regalata ai privati ed alle loro speculazioni finanziarie. Il passaggio poi dall'economia di mercato al mercato finanziario ha comportato un esaurimento del cibo a buon mercato, delle risorse minerarie, dell'acqua e di tutto il resto. La penetrazione del capitale finanziario nella riproduzione globale della natura umana ed extra-umana costituisce una nuova era nei rapporti natura-società²⁹, oltre ad essere la base per il passaggio dalla agricoltura all'*agrobiotech*. Ossia una produzione che si è spostata dagli ecosistemi naturali a quelli laboratoriali.

Ci ritroviamo con un biotecnocapitalismo che investe ingenti capitali nello studio dello stato vivente della materia, il metabolismo cellulare, la ricerca delle neuroscienze, genomica..., per sviluppare l'intelligenza artificiale, la genetica, la robotica che, se da un lato, può avere dei risvolti positivi per l'assistenza sanitaria, il consumo di energia, la sicurezza delle automobili, il controllo delle frodi, la cyber sicurezza... . Per altro verso, «Quando le tecnologie da *esogene*, cioè collegate esternamente all'umano e ai corpi biologicamente intesi, diventano mutazioni *endogene*, entrando nei corpi, implementate nelle menti, trasferite nei geni, collegate al *bios* cognitivo per connettersi direttamente con il nostro sistema cerebrale e scollegandoci dal sistema vivente, allora entriamo in un altro ecosistema, in un'altra era, non più biologica, ma tecnologica»³⁰.

Il passaggio dalla Biosfera alla Tecnosfera comporta un salto di civiltà diverso da tutti quelli vissuti nel passato; un passaggio che forse annuncia l'*inessenzialità dell'umano* e l'essenzialità tecnologica. Una inessenzialità peraltro che sembra confermarsi nella

²⁸ S. DE SIENA, *Ecocene. Per un postumano tecno politico o eco politico?*, Napoli-Salerno 2019, p. 22

²⁹ J.W.MOORE, *Ecologia mondo e crisi del capitalismo*, Verona 2015, p. 139

³⁰ S. DE SIENA, cit., p. 23

notizia della prima creazione di embrioni sintetici che renderanno inutili ovaie e spermatozoi, da parte dei ricercatori del Weizmann Institute in Israele³¹; oppure l'esperimento avutosi nel 2019 da parte di neuroscienziati e medici della Yale University (Stati Uniti) con il quale sono riusciti a recuperare parte delle funzioni del cervello di un maiale che era stato macellato quattro ore prima. Ora, quello stesso gruppo ha ripetuto l'impresa, ma in tutti gli organi vitali di diversi maiali che erano morti da un'ora. La ricerca, recentemente pubblicata su Nature, si è basata su un complesso sistema di iniezione di una specie di super sangue sintetico che inverte la morte cellulare. Questa svolta apre una nuova strada per il trapianto di organi, ma solleva nuove domande sui tempi della morte³².

Da qui l'azzardo che compiamo quando affidiamo alla scienza applicata il destino e la cura del vivente. Come pure presentare un evolucionismo tecnologico neutro e salvifico guidato dal biocapitalismo che ha già compromesso il futuro della nostra biosfera.

Ora, se il dibattito teorico su queste problematiche è stato sviluppato fra gli studiosi di tutte le discipline, è stato ignorato dai sistemi educativi nei quali al più si parla delle urgenze climatiche; dai media che lo hanno introdotto solo surrettiziamente, come richiesto dagli interessi delle maggiori aziende del settore, con una pubblicità ingannevole direttamente con i prodotti. A significare che il Post-umano è già un dato di fatto che deve essere accettato passivamente; è un *destino naturale inevitabile e necessario*, stabilito da un algoritmo casuale, cui non ci si può opporre, specie dopo aver escluso l'orizzonte filosofico dall'ambito culturale della società³³.

E per rinforzare tale ineluttabilità è stato introdotto anche il concetto di *resilienza*, propagandato fin dalle più alte cariche dello Stato, quelle che dovrebbero tutelare le tradizioni e l'essenza dell'anima del popolo; che dovrebbe garantire la Costituzione, nata dalla *resistenza*.

³¹ Cfr. *Embrioni sintetici, creati i primi al mondo. Scienziati: «Non ci sarà più bisogno di spermatozoi e ovaie»*, in "Il Messaggero", 04/08/2022

³² Cfr. MIGUEL ÁNGEL CRIADO, *Un experimento 'resucita' con sangre artificial los órganos de cerdos muertos*, in "El País", 03/08/2022

³³ S. DE SIENA, cit., pp. 23-25

E cos'è la *resilienza*? Secondo Diego Fusaro³⁴, con cui concordiamo, è *abulia, parassitismo, vigliaccheria, non è vita*; è adeguarsi al mondo così com'è, accettazione dell'esistente, come qualcosa di intrinsecamente imm modificabile. E' una presunta fedeltà a se stessi

«che coincide..., con il più sciagurato tradimento del proprio io come sforzo e come impegno, come attività trasformativa e come prassi volta a intervenire operativamente nel mondo inerte delle cose. Con la resilienza..., ci si congeda...dall'insoddisfazione per le cose come stanno e dalla conseguente capacità sorretta dalla volontà militante, di mutarle in vista di ulteriorità nobilitanti, di stati diversi e migliori e...meno indecenti di quelli in atto»³⁵.

La *resilienza* è assimilabile all'*indifferenza* con la quale si *sceglie ciò che c'è*, nella convinzione che le asimmetrie sociali e l'ordine delle cose non possono essere mutate e quindi si opta per l'adattamento. In questo modo, il resiliente non lotta per l'adattamento dell'Oggetto (mondo) al Soggetto (io), ma per l'adattamento del proprio io al mondo dato; difende i rapporti di forza dati, più che combattere per trasformarli, convinto che siano un destino ineluttabile.

«L'ontologia del resiliente è la mistica della necessità, il suo credo è l'assolutismo della realtà come dato di fatto, la sua morale è quella dello sforzo volto a persuadere fatalisticamente il proprio io della necessità di adeguarsi sempre e comunque allo stato di cose, foss'anche il più ingiusto e il più traumatico»³⁶.

Il resiliente non sente i morsi della *coscienza infelice*, non ha ideali in cui credere, per cui combattere ed in cui sperare; si accontenta di ciò che c'è, perché crede che sia tutto ciò che può esserci.

«Accontentandosi dei piaceri volgari che la civiltà dei consumi gli offre..., l'ultimo uomo della resilienza non ha alcuna superstite risorsa valoriale da contrapporre alla

³⁴ D. FUSARO, *Odio la resilienza*, Milano 2022

³⁵ *Ivi*, p. 10

³⁶ *Ivi*, p. 11

voragine nichilistica che ha prosciugato ogni senso e ha abbandonato il mondo senza Dio al nulla della produzione e dello scambio fini a se stessi»³⁷.

Non c'è migliore libertà cui aspiri il resiliente, in lui c'è la contrazione della potenza creatrice dell'essenza umana, privata dalle passioni e dagli entusiasmi; si accontenta di ciò che c'è e placa qualsiasi voce di dissenso. Adattandosi alle logiche del reale, si accontenta di una felicità mediocre, agevolando la sete di onnipotenza del sistema di produzione techno capitalistica adombrando il desiderio di servire pur di essere lasciati in pace, di essere dominati per poter godere del flusso delle merci e dei servizi. Differentemente dal resistente, il resiliente è il prototipo dello schiavo ideale

«che non sa di esserlo e che ignora l'esistenza delle catene che porta o..., le confonde con imperdibili occasioni di maturazione interiore»³⁸.

Contro tutto ciò è allora necessario, vitale... tornare a pensare a come essere veramente felici in questa vita; e non possiamo farlo se non attraverso la filosofia. Per questo dovremmo seguire l'invito di Erasmo da Rotterdam, nel suo *Elogio della pazzia* (1509), dove sostiene che la pazzia è dimenticare la morte, gli affanni, ed è solo godimento della bellezza, un valore dimenticato. Nonostante per secoli, i grandi sapienti abbiano insegnato a mortificare il corpo, i sensi, per fregiarsi di saggezza e saper vivere, senza abbandonarsi alla gioia; tuttavia se la vita si è diffusa, è solo per la follia, perché la vita è soprattutto innamorarsi, affidarsi all'altro, amare i figli prima ancora di conoscerli. E tutto ciò prima ancora di essere sapienza, è pazzia. La vita è un dono della follia e non è questa a mortificarla. Se la filosofia cerca un modo per *vivere bene*, la saggezza rischia di trasformarla nella *maniera per non vivere*. La pazzia è l'audacia di vivere, senza protezioni; per cui la felicità diventa il *volere essere come si è, non quindi come vogliono gli altri*. Se la felicità fosse una scienza, sarebbe formula o teorema e la nostra non sarebbe più vita, ma un ingranaggio, come la si vorrebbe far diventare nei nostri giorni. Per essere felici occorre essere pazzi per poter amare chi si vuole, avere una propria opinione sulle cose, perché la felicità non è sacrificabile alla ragionevolezza,

³⁷ *Ivi*, p. 14

³⁸ *Ivi*, p. 15

quella del *resiliente*, ed il successo importa sempre la domanda se la vita che stiamo vivendo è degna di essere vissuta, visto che *il giorno della morte* potrebbe non importare *ad uno che non è mai vissuto*³⁹.

Per un nuovo Umanesimo allora abbiamo bisogno di tornare al Don Chisciotte, di cui abbiamo già detto. Abbiamo bisogno di un eroe che lotti per i valori dell'Umanità, per la sua essenza, per la sua storia, per la sua coscienza, sempre più in crisi. Abbiamo bisogno di un *ideale* che abbiamo perso, attraverso l'amore e la ricerca di una felicità che è sempre *in fieri* e mai ferma all'*hinc et nunc*. E questo nella consapevolezza che possiamo essere battuti, ma mai vinti.

Solo così riusciremo a dire: *Io so chi sono!*

³⁹ E. DA ROTTERDAM, *Elogio della pazzia*, Milano 1955

FRANCESCO BEARZI

RICERCATORE ESPÉRO

Ricercando bussole di pace, equità e sostenibilità insieme agli adolescenti

All'inizio della pandemia, si manifestò prontamente, ad ogni educatore degno di questo nome, l'imprescindibilità di una straordinaria intensificazione dei processi di ascolto attivo, di empatia e di pensiero riflessivo, nel contesto di una trasformativa relazione con l'ecosistema, volta al superamento della sfida della sostenibilità e della cittadinanza globale.¹ Vi è evidenza del fatto che la maggior parte degli insegnanti abbia superato questa prova durante il *détournement* stimolato dal primo lungo lockdown,² al contrario della (sub)cultura economicistica che pretende oggi di riformare iniquamente e per decreto la scuola italiana, senza sollecitarne una democratica e creativa co-costruzione, generata dalle relazioni educative che la animano.³ Vi è purtroppo anche evidenza del fatto che l'umanità, nel complesso, non abbia messo a frutto tale *détournement*, tendendo

¹ Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, Unesco, Paris 2017; Id., *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, Unesco e Centro per la Cooperazione Internazionale, Paris-Trento 2018; F. Bearzi - D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, in AA.VV., *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, 2-5 June 2021, 3 voll., Associazione "per scuola democratica", Roma 2021, vol. 2, pp. 315-326.

² ICFE [International Commission on the Futures of Education], *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*, Unesco, Paris 2020; Id., *Reimagining our Futures Together. A new social contract for education*, Unesco, Paris 2021; M. Baldacci, *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, «MicroMega», 4 (2020), pp. 147-157.

³ F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, «Nuova Secondaria Ricerca» 8 (2022), pp. 61-70; F. Bearzi - S. Colazzo S. (2022), *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, FrancoAngeli, Milano 2022².

a ricadere nel *divertissement*,⁴ nonché nella riduzione della dissonanza cognitiva vanificante lo stesso magistero della storia.⁵ Dagli adolescenti emergono, al contrario, forti segnali trasformativi, nel germinare di una “relazionalità ecosistemica” che punta alla centralità della relazione stessa, precedente la distinzione tra i termini “uomo” e “natura”, caratterizzata dal senso di interdipendenza, nonché tendenzialmente in ascolto attivo e aperta a nuovi equilibri dinamici, *versus* una “relazionalità intenzionale”, caratterizzata dal senso di autonomia soggettiva e di differenza esclusiva, nonché tendenzialmente sorda e dominatrice.⁶ Nel travaglio del *pathei mathos* pandemico, soprattutto attraverso la contemplazione della natura e la ricerca di relazioni umane autentiche, molti adolescenti hanno offerto preziosi insegnamenti a riguardo.⁷

Se spontaneamente, sin dall’inizio, si poteva guardare alla pandemia con la fiduciosa speranza di coglierne preziose opportunità, il 24 febbraio 2022 la «criminale»⁸ invasione dell’Ucraina si è imposta come un’autentica irruzione dell’assurdo, disorientante persino i ministeri della difesa e i servizi di intelligence dell’Europa non angloamericana. Resta comunque valido, persino nei contesti più drammatici e dolorosi, il principio di tentare di convertire ogni criticità in stimoli trasformativi ed evolutivi. Analogamente a quanto avvenne durante il lockdown, gli educatori italiani più attenti, nonché meno incapacitati dall’istanza impiegatezza del completamento del tradizionale “programma” – non molti, per la verità, a differenza del consueto segmento di eccellenza della scuola primaria –, si sono sentiti chiamati all’apertura immediata di un apposito dialogo con gli adolescenti, nella prospettiva, terribilmente complessa e delicata, della co-costruzione di rinnovate concezioni di pace, equità e sostenibilità. Focus group, interviste in profondità – per cui

⁴ F. Bearzi - E. Orezzi - S. Colazzo, *Ri-Generazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti*, Armando, Roma 2022.

⁵ F. Rampini, *Fermare Pechino. Capire la Cina per salvare l’Occidente*, Mondadori, Milano 2021, pp. 277-278.

⁶ F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, in S. Colazzo (Ed.), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education*, Armando, Roma 2021, pp. 156-176; Id., *Re-immaginare il futuro insieme agli adolescenti nella scuola post-pandemica*, «Quaderni di Pedagogia della Scuola», 1 (2022), pp. 129-136, in stampa.

⁷ F. Bearzi - E. Orezzi - S. Colazzo, *Ri-Generazione Z*, cit.; P. Bignardi - S. Didoné S. (Eds.), *Niente sarà più come prima. Giovani, pandemia e senso della vita*, Vita e Pensiero, Milano 2021; F. Bearzi et al., *Aprile 2020. Il mondo della pandemia raccontato dagli adolescenti*, Armando, Roma 2020.

⁸ N. Chomsky, *Perché l’Ucraina*, Adriano Salani, Milano 2022, pp. 74, 78.

si rimanda a prossime pubblicazioni –, lezioni dialogate, problem based learning, contribuivano all'emersione di mutamenti epocali della semiosfera adolescenziale, segnati in primo luogo dalla condivisione empatica del vissuto degli ucraini – per lo più coetanei – sui social network (in particolare Tik Tok), in un contesto di “plenitudine digitale”,⁹ che trainava una profonda consapevolezza dell'assurdità di ogni guerra e del fatto che la pace, la democrazia, la libertà e la giustizia sociale costituiscono beni comuni di inestimabile valore, da preservare ad ogni costo. Ciò catalizzava il sempre vivo interesse per la storia contemporanea, nella riscoperta della pregnanza della dimensione geopolitica. Tale fertile terreno consentiva di approfondire, in un contesto di *information literacy* trascendente il provincialismo e l'autoreferenzialità dei media italiani, tendenzialmente rispecchianti quelli della classe dirigente,¹⁰ la storia più o meno recente dei rapporti tra Occidente e Federazione Russa, muovendo da fatti elementari, tuttora ignoti alla maggioranza dei cittadini italiani, quali la guerra nel Donbass in corso da otto anni e l'ancor più complessa crisi politica che la innescò, e richiedendo – almeno nelle classi liceali terminali – la trattazione di un modulo straordinario sulle vicende globali dal 1991 a oggi, con sintetici e indispensabili accenni ai pregressi processi strutturali.

Una nuova e ancor più destabilizzante irruzione dell'assurdo nella semiosfera occidentale si spalancava all'inizio di aprile, con l'emersione di indubbi orrori, pur dai contorni ancora ufficiosi, che ispiravano inevitabili paralleli con il contrasto ai regimi totalitari durante il secondo conflitto mondiale, non privi di analogie con la stessa Resistenza italiana.¹¹ A quel punto, l'Occidente, ancora tra i principali beneficiari – limitatamente ai propri vertici – delle iniquità del sistema economico globale, è stato chiamato a riscoprire la luminosità della propria secolare tradizione liberaldemocratica, priva di spessore se non coniugata alle istanze del socialismo.

Si imponeva dunque uno spinosissimo problema su cui lavorare insieme agli adolescenti nei sistemi educativi occidentali: come coniugare la difesa dei propri valori fondanti e la

⁹ J.D. Bolter, *The Digital Plenitude*, MIT, Cambridge MA 2019; R. Maragliano, *Zona franca: per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma 2019.

¹⁰ F. Rampini, *Fermare Pechino*, p. 293.

¹¹ N. Chomsky, *Putin dovrebbe essere processato, ma come tutti i potenti è autoimmune*, «Corriere della Sera», 20 aprile 2022; Id., *Perché l'Ucraina*, cit.

resistenza all'oppressione, perpetrata da un regime dittatoriale scivolante verso derive totalitarie, con la costruzione della pace mondiale? Restando pienamente valida, parola per parola, la luminosa prospettiva offerta dall'Unesco¹² *ante bellum* – ma non *ante* le 27 guerre dimenticate in corso sul pianeta, alcune delle quali con gravi corresponsabilità occidentali –, alcune considerazioni maturate insieme agli adolescenti appaiono meritevoli di attenzione. Ogni dissidio si risolve civilmente attraverso il dialogo; chi lo incoraggia per primo e in termini adeguati dimostra sempre saggezza. In un'ottica interculturale, ogni singola comunità promuove la pace partecipando in termini paritetici alla co-costruzione di nuovi punti preliminari di equilibrio e di accordo, tanto provvisori quanto imprescindibili. Tali punti ripristinano incoativamente la fiducia reciproca, nella prospettiva di una pace kantianamente perpetua. Lungi dal costituire una temporanea tregua che pone pretestuose premesse di ulteriori conflitti, essi mirano ad edificare impegnativi, lungimiranti e trasformativi futuri, sotto la supervisione di riformande Nazioni Unite. Un dialogo autentico non può muovere da pretese unilaterali di verità, ma deve fondarsi sull'umile riconoscimento delle proprie mancanze storiche, vicine e lontane, sorretto dal coraggio di confrontarsi autenticamente con l'Altro, discutendo tra pari, o più precisamente nella “reciprocità asimmetrica”¹³ eticamente tesa al futuro di una nuova comune identità umana. Invece di pretendere di insegnare ai russi – e alla comunità cinese, ancor più cruciale per i destini dell'umanità quantitativamente e qualitativamente¹⁴ – la “superiorità” del nostro prezioso ordinamento liberal-democratico, che dopo gli orrori visti a Bucha o a Mariupol persino molti pacifisti si sono sentiti pronti a difendere con le armi, o di volerlo addirittura imporre mediante sempre più improbabili pressioni economiche e militari, i costruttori di pace, equità e sostenibilità riconoscono la via maestra per edificare futuri degni di essere vissuti nella ricostruzione del valore penetrativo di tale ideale, rappresentato nella sua purezza. Si può quantomeno sperare, in una semiosfera globalizzata, pienamente controllabile solo in regimi compiutamente totalitari, nella contaminazione di modi di vivere migliori. La

¹² ICFE, *Reimagining our Futures Together*, cit.

¹³ S. Colazzo - A. Manfreda, *La comunità come risorsa*, Armando, Roma 2019, pp. 131-135.

¹⁴ F. Rampini, *Fermare Pechino*, cit.

testimonianza di una società pacifica, equa e sostenibile, di un ordinamento liberale, democratico e socialista, di una comunità felice, capace di resistere alle derive idolatriche dell'ideologia unica neoliberista¹⁵ e di abbracciare un rigenerato modello economico dello sviluppo umano, non antropocentrico e non individualistico,¹⁶ conterà ben più dell'efficienza militare, che pur nell'immediato non è affatto salutare mettere in discussione. Saremo credibili nei nostri valori, ai nostri occhi e a quelli dei fratelli umani di altre culture, solamente se essi saranno autentici. Viceversa, cadremo noi stessi in spirali di neo-imperialismi, populismi, sovranismi – o peggio –, tra cui già faticiamo a galleggiare. Non si tratta dunque di vantare atlanticamente titoli di superiorità, specie sulla scorta dell'evidenza dei frutti di una NATO che ha giustificato la propria esistenza con l'esigenza di gestire le minacce provocate dal proprio stesso allargamento,¹⁷ bensì di maturare, con umiltà, la consapevolezza storica di preziosi secolari carismi; riconoscendo che altri millenari carismi, quelli delle culture collettivistiche, conservano per noi (e per quelle culture stesse) immensi insegnamenti. Non si tratta neppure di autoflagellarsi, in termini suicidi, riconoscendoci impropriamente come “impero del male”, amplificando i nostri difetti e sottostimando, ad esempio, quelli dell'imperialismo del regime etnocentrico e autoritario han, da quasi un lustro tornato alla guida unica.¹⁸

Il mondo europeo, specie nordeuropeo, che pur rischia di recitare idealistici ruoli da “velleitaria superpotenza erbivora in un mondo di carnivori”,¹⁹ può considerarsi depositario di un ulteriore prezioso carisma, ovvero di una profonda e non strumentale consapevolezza del carattere epocale della sfida della sostenibilità. Anche qui, d'altra

¹⁵ Papa Francesco, Lettera enciclica *Fratelli Tutti* (3 ottobre 2020), n. 168; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, Penguin, London 2021; V. Lamattina, *For a creative counterculture. The hegemonic power of (adult) education*, in AA.VV., *Proceedings*, cit., vol. 1, pp. 1067-1077.

¹⁶ A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà* (1999), tr. it. di G. Rigamonti, Mondadori, Milano 2000; Id., *L'idea di giustizia* (2009), tr. it. di L. Vanni, Mondadori, Milano 2010; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 46-71; T. Demals - A. Hyard, *Is Amartya Sen's sustainable freedom a broader vision of sustainability?*, «Ecological Economics», 102 (2014), pp. 33-38; S. Colazzo - A. Manfreda, *La comunità*, cit., pp. 100-104; A. Fabiano, *Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia*, «Formazione e Insegnamento», 1 (2021), pp. 179-191.

¹⁷ N. Chomsky, *Perché l'Ucraina*, cit., p. 34.

¹⁸ F. Rampini, *Fermare Pechino*, cit.

¹⁹ Ibid.

parte, le culture collettivistiche, specie nel variegato universo orientale, non privo di espressioni liberaldemocratiche, hanno molto da insegnare, in quanto nei loro valori fondanti riluce più chiaramente la suddetta relazionalità ecosistemica, ora a rischio di totale snaturamento nella crescita di progetti di dominio degni della più deteriore relazionalità intenzionale, tra l'altro alimentati dallo strapotere delle Big Tech e dal controllo delle materie prime per la produzione di energie rinnovabili. Un dialogo profondo sulla suddetta virtuosa base, a cui individualisti e collettivisti possono giungere da sponde opposte, ma non affatto prive di contaminanti porosità, per partorire il meglio della propria identità culturale, può persuadere ambo le parti che uno scontro di civiltà per la conquista del pianeta risulterebbe catastrofico, non soltanto per il rischio nucleare. Si porgono queste riflessioni, in ultima analisi sollecitate dagli stessi adolescenti, ancora una volta molto più puri e saggi degli adulti, nonché capaci di re-immaginare futuri pacifici, equi e sostenibili, all'attenzione del dialogo interno alle comunità educanti di una scuola cooperativa e democratica, «laboratorio di semiosfera»,²⁰ che offre bussole, non mappe,²¹ di pace.

25 aprile 2022

²⁰ S. Colazzo - R. Maragliano, *Ancora sul valore dei dati*, «Nuova Secondaria», 8 (2022), p. 10.

²¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 60 ss.

ANTONELLA CUPPARI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

*Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e
delle sue possibilità trasformative nell'ambito del lavoro educativo sociale*

Introduzione

“Arianna” (<https://vimeo.com/701090070>) è una video-performance progettata, danzata e composta a sei mesi di distanza dalla conclusione della mia ricerca sul campo, avvenuta tra marzo 2020 e luglio 2021. Nella ricerca, di taglio cooperativo (Heron, 1996), mi sono posta la seguente domanda: se e in che modo l'esperienza della crisi può contribuire a orientare un processo di apprendimento verso esiti trasformativi? Il contesto della ricerca è anche il mio ambito professionale: lavoro, infatti, per una cooperativa sociale che opera in una piccola provincia lombarda e mi occupo di progettazione, supervisione e innovazione di servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità. Il mio è un percorso di dottorato aziendale che prevede una convenzione tra azienda e università a partire da un bisogno o problema che nasce appunto dal campo. Nello specifico il bisogno espresso dalla cooperativa sociale per la quale lavoro è legato all'innovazione delle pratiche educative sociali e delle forme organizzative dei servizi per la disabilità, a partire dalla percezione di alcuni segnali di cambiamento provenienti “dall'alto” (norme e paradigmi culturali) e “dal basso” (nuove domande dalle famiglie e dal territorio). La ricerca sul campo ha avuto inizio poche settimane dopo l'arrivo della pandemia in Italia: essa ha seguito un disegno in parte emergente e in parte deliberato e ha coinvolto operatrici e operatori sociali, volontarie e volontari e familiari di persone

con disabilità intellettiva in percorsi di ricerca-formazione volti a creare spazi collettivi di riflessività e apprendimento volti alla trasformazione (Formenti, 2017).

I costrutti teorici che hanno orientato la mia ricerca sul campo sono stati due: il primo è quello della prospettiva trasformativa (Hoggan, 2016; Mezirow, 1991/2003) e dell'apprendimento trasformativo, con riferimento alle teorie sistemiche e della complessità (Alhadeff-Jones, 2012; Formenti, West, 2018), mentre il secondo riguarda il costrutto di crisi, così come concepito dalla teoria della crisi di Morin (2016/2017). In particolare, Alhadeff-Jones (2021) ha sviluppato una proposta teorica che, partendo da una concezione di crisi come processo che porta a tensioni e disfunzioni cumulative (Roux-Dufort, 2008), analizza i possibili livelli di apprendimento che, da questo processo, si possono generare. Un primo livello di apprendimento si limita alla regolazione nella crisi che non mette in discussione norme e valori che determinano il contesto dell'azione. Un secondo livello di apprendimento nella crisi può invece esserci, nella misura in cui il processo rende esplicite le prospettive di significato e forza gli attori a riposizionarsi in modo reattivo sotto la pressione della situazione critica, senza che però questo generi necessariamente un desiderio di cambiamento. Un terzo livello di apprendimento nella crisi si ha, invece, quando il processo porta a una riconfigurazione organizzativa del sistema e delle cornici di significato. La crisi, da questa prospettiva teorica, diviene parte del processo trasformativo, ponendosi con la sua instabilità e le sue fluttuazioni tra tentativi di regressione e normalizzazione e processi profondi di cambiamento (Alhadeff-Jones, 2021).

Nei prossimi paragrafi descriverò il ritmo e l'evoluzione della ricerca su un campo, quello professionale di cui sono parte, attraversato da una crisi riconducibile, come avrò modo di argomentare meglio di seguito, a diversi fattori. Ad un certo punto del percorso che descriverò, anche alcuni presupposti che avevano orientato la ricerca sono entrati in crisi, portando all'emersione di nuove domande: e se la crisi non riuscisse a trasformare? Che ne è di una ricerca che fallisce i suoi obiettivi trasformativi? Quali presupposti sulla trasformazione tali dilemmi stanno facendo emergere?

Il riavvio di un secondo processo di analisi dei dati a distanza di alcuni mesi dal termine della ricerca sul campo, e la scelta di avvalermi dell'arte performativa, nello specifico la danza, per l'interpretazione degli stessi, nasce dal bisogno di aprire nuove domande e nuove riflessioni intorno a questi aspetti della ricerca. In particolare, la crisi, non più concepita solo come oggetto di ricerca da conoscere ma come processo che interessa un tipo di apprendimento orientato alla trasformazione, mi ha stimolato a ricercare metodologie capaci di generare una "productive ambiguity" (Shipe, 2019; Eisner, 1997). Tale costrutto si basa sul riconoscimento del limite del linguaggio verbale e numerico nella creazione di significato e su un'apertura a forme di espressione artistica che aprano spazi di moltiplicazione di significati e prospettive. Come afferma Shipe (2019), infatti, l'ambiguità produttiva è il momento in cui, incontrando la differenza e l'incertezza viene stimolata la curiosità, l'immaginazione e la considerazione di nuove possibilità e prospettive.

I dilemmi, che ad un certo punto sono emersi nel corso del processo di ricerca, mi hanno quindi suggerito di esplorare anche in modo performativo il materiale di ricerca, al fine di generare nuove possibili letture e interpretazioni sia in me come ricercatrice che nei partecipanti alla ricerca. I titoli dei prossimi paragrafi sono alcuni stralci narrativi tratti da questo secondo processo di analisi dei dati. Essi saranno seguiti da alcune immagini estratte dalla video-performance e da una breve argomentazione relativa alla fase del processo di ricerca alla quale si riferiscono, con l'obiettivo di aiutare chi legge e osserva a contestualizzare la visione della danza in relazione alla ricerca a cui si riferisce.

Eravamo in un loop ma era come se il vento stesse cambiando



Nell'ambito dei servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità, definiti a livello regionale da specifiche norme di accreditamento¹, i segnali di crisi del modello organizzativo in essere erano presenti già da tempo. A livello internazionale, la burocratizzazione delle pratiche educative sociali, se da un lato ha generato approcci che cercano di convalidare la saggezza della pratica (Fook, 1999; Parton, O'Byrne, 2000), dall'altro lato ha messo in luce anche potenziali rischi di oppressione (D'Cruz, Gillingham, Melendez, 2007). La colonizzazione dell'immaginario (Latouche, 2003) nell'ambito dei servizi per la disabilità, tradotta in standard di prestazioni, minutaggi, schede osservative, diagnosi e classificazioni, ha portato nel tempo ad un impoverimento delle coreografie relazionali nei termini di operatore-utente e di una visione della persona con disabilità come oggetto di prestazioni e interventi. La prevalenza di un pensiero e

¹ Con riferimento a Regione Lombardia, si cita a titolo esemplificativo la D.G.R. 18334/2004 sui Centri Diurni Disabili o la D.G.R. 20763/2005 sui Centri Socio-Educativi.

organizzazione sociale di questo tipo, inoltre, ha enfatizzato una continua proliferazione dei “luoghi della disabilità” e un isolamento delle persone all’interno della loro patologia (Medeghini & Valtellina, 2006; Goffman, 1961/2010).

In modo differente, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), il costrutto di qualità della vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002) e la prospettiva della capacitazione (Sen, 2000/2014 Nussbaum, 2002/2013) e dell’autodeterminazione si sono fatti promotori di uno sguardo riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosistema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci. A ciò si aggiunge lo stimolo introdotto dalla legge 112/2016, comunemente denominata “legge del Dopo di Noi”, che ha introdotto la possibilità di “garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l’orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine” (Giaconi et al., 2020, p. 275). In questo senso l’abitare diventa il tema del progetto di vita della persona con disabilità, in una prospettiva capace di contestualizzare quest’ultimo a partire dai vincoli e dalle possibilità presenti nell’ecosistema di relazioni di cui la persona è parte.

A questi segnali “dall’alto” di tipo normativo e culturale, si sono sommati quelli provenienti dalle nuove famiglie che per la prima volta si sono affacciate alla realtà dei servizi per adulti e che poco riconoscevano il “non mondo dei servizi”². Il “loop” in cui le pratiche educative sociali dei servizi erano immersi, cominciava a interagire con alcuni segnali di crisi che non potevano più essere ignorati. L’arrivo in Italia della pandemia da COVID-19 ha, dentro questo scenario, generato quell’evento perturbatorio che ha fatto emergere i limiti di un’organizzazione dei servizi organizzata per centri iperspecializzati e creato le condizioni per l’avvio della ricerca sul campo.

² Questa citazione è tratta da un mio scritto autoetnografico. Si tratta di una frase scritta in una mail da una madre di una giovane donna con disabilità intellettiva e motoria e indirizzata a referenti pubblici locali, titolari di un servizio accreditato, gestito dalla cooperativa sociale per la quale lavoro.

La mia sensazione è di essere un po' immobili, ad aspettare



La pandemia e le restrizioni messe in atto a livello nazionale e locale al fine di contenere il contagio hanno generato nei servizi un'interruzione delle attività ordinarie a cui poi, nelle settimane successive, sono seguite nuove azioni e assetti riorganizzativi dei servizi. La crisi generata dall'effetto perturbatorio della pandemia, portando ulteriore instabilità, aveva obbligato il sistema di servizi del territorio provinciale a confrontarsi con un problema che non poteva essere risolto "secondo le regole e le norme del suo funzionamento e della sua esistenza corrente" (Morin, 2016/2017, p.45). Secondo la teoria della crisi, tale assenza di soluzioni, poteva risultare idonea a suscitare nuove soluzioni. L'unico modo per lottare contro la disintegrazione o la chiusura organizzativa, infatti, era quello di rinnovare la propria energia e organizzazione attingendole dalla situazione che si era venuta a creare, usando gli antagonismi e le differenze in modo da suscitare trasformazioni e riorganizzazioni evolutive (Morin, 2016/2017).

La portata informativa di quanto stava avvenendo nei servizi a seguito dell'emergenza pandemica fu alla base della scelta, condivisa con il campo, di avviare una prima indagine esplorativa. Realizzata tra marzo e maggio 2020, il suo obiettivo era volto a comprendere cosa stava succedendo nei servizi a partire dalla prospettiva di sei coordinatrici di servizi

Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative

per la disabilità, due responsabili di cooperative sociali e referenti di enti pubblici locali (Cuppari, 2021a). La presenza nelle narrazioni di “dilemmi disorientanti” (Mezirow, 1991/2003), la capacità di discernere delle differenze (Bateson, 1972/2000) nel caos della situazione e la sperimentazione di posture educative più inclini ad accogliere le singolarità di ogni utente e famiglia e la riflessione collettiva sono stati colti come indizi di apprendimento trasformativo.

Ho l'impressione che stiamo correndo come formiche impazzite ma non riusciamo a vedere da lontano il senso, vediamo solo il nostro piccolo occhio



Le pratiche messe in atto e implementate durante i mesi di crisi pandemica hanno modellato le relazioni tra le operatrici e operatori, le volontarie e i volontari, e i familiari e utenti dei servizi, generando apprendimenti collettivi (Cuppari, 2021b). La situazione di crisi, facendo venir meno un senso di familiarità, aveva sfidato le persone coinvolte ad andare oltre le proprie risposte abituali, mettendo in discussione i codici di comprensione e interpretazione acquisiti fino a quel momento.

Le pratiche di resilienza messe in atto nella crisi avevano reso necessaria una modifica organizzativa degli stessi servizi, non più strutturati intorno ad una sede fisica ma composti in stretta connessione e raccordo con le famiglie in spazi alternativi: gli ambienti

di comunicazione digitali, il domicilio delle persone, i quartieri di residenza degli utenti. Tuttavia, il rischio di tornare, al termine della crisi, alla forma organizzativa originaria rimaneva alto e l'esito trasformativo non era da dare per scontato. Inoltre, il prolungarsi nei mesi dell'emergenza pandemica aveva reso necessaria la ricerca di una nuova "normalità", una competenza a stare nel flusso incerto e in continuo divenire nella crisi, trovando nuove modalità di progettare, riflettere e agire nell'incertezza.

Piano piano il mio corpo sta cercando di adattarsi ad ogni piccolo stimolo che arriva



Il riconoscimento di questa qualità fluida della crisi e delle potenzialità trasformative in essa presenti ha così portato alla progettazione e creazione di spazi simbolici e transizionali (Kaës, 1979) per contenere, rappresentare ed elaborare le tensioni e le dinamiche coinvolte. A tale scopo le azioni realizzate durante il prolungarsi della situazione pandemica sono state accompagnate dall'allestimento di spazi di intermedietà (Cepollaro, Varchetta, 2014) e di riflessività sistemica (Rigamonti, Formenti, 2020; Jude, 2018) in cui abitare la tensione tra l'esistente e il possibile e connettere i livelli micro,

meso e macro dell'agire educativo e sociale, sfidando i discorsi dominanti in esso presenti.

In particolare sono stati progettati e realizzati quattro percorsi di ricerca-formazione: 1) il primo, realizzato tra ottobre 2020 e febbraio 2021, ha coinvolto 41 operatori sociali di 14 servizi diurni e residenziali per adulti con disabilità nel Distretto di Lecco e si è focalizzato sulla progettazione di contesti di apprendimento a partire dalle pratiche professionali di resilienza messe in campo dai servizi (Cuppari, 2021b); 2) il secondo, realizzato tra novembre 2020 e marzo 2021, ha coinvolto 6 coordinatrici di servizi per la disabilità sul tema della progettazione educativa e sociale in tempi caratterizzati da un elevato grado di incertezza (Cuppari, 2021c); 3) il terzo, realizzato tra novembre 2020 e giugno 2021, ha coinvolto 22 operatrici e operatori sociali, 20 volontarie e volontari e 19 familiari di persone con disabilità intellettiva sulla progettazione educativa e sociale orientata all'abitare (Cuppari, 2022); 4) il quarto, realizzato tra maggio e luglio 2021, ha coinvolto 14 coordinatrici e coordinatori e referenti dell'ente pubblico locale e finalizzato alla ricomposizione di un sistema organizzato di servizi a partire dagli apprendimenti generati dai percorsi precedenti (Cuppari, 2021d).

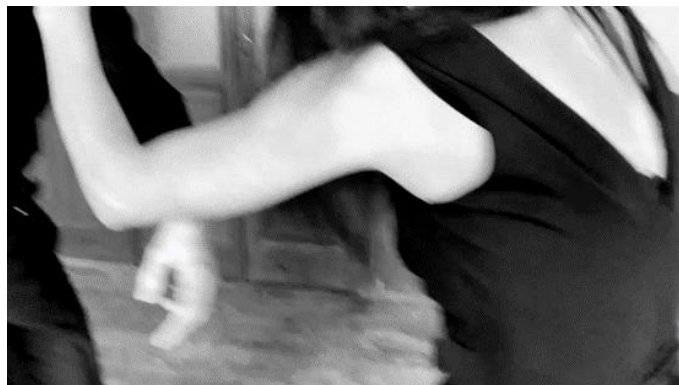
La ricerca sul campo ha portato alla luce intuizioni e prospettive sul futuro dei servizi che prendono le distanze dalla visione tecnocratica (Colazzo, 2017; Freire, 1970/2002) prevalente nella loro organizzazione fino a quel momento. Le riflessioni critiche e le proposte sono state raccolte in documenti territoriali che, nel dialogo con il livello di programmazione regionale, hanno trovato riconoscimento in alcune norme che hanno regolamentato la riorganizzazione dei servizi in fase 2 e successive dell'emergenza pandemica (si cita, a titolo esemplificativo, la D.G.R. 3183/2020 e la D.G.R. 5320/2021).

Tuttavia, nell'ambito dei servizi interessati dalla ricerca, l'idea lineare di una crisi da cavalcare verso orizzonti trasformativi, ha dovuto presto fare i conti con un prolungamento della situazione emergenziale che ha finito per irrigidire l'organizzazione dei servizi e dei territori, al fine di poter sopravvivere all'incertezza data da una situazione senza precedenti e in continuo mutamento. La mia stessa ricerca di dottorato ha dovuto ad un certo punto misurarsi con la portata disorientante di alcuni dilemmi (Mezirow,

1991/2003) che mettevano in discussione tutto il disegno di ricerca: e se la crisi non riuscisse a trasformare? Che ne è di una ricerca che fallisce i suoi obiettivi trasformativi? Quali presupposti sulla trasformazione tali dilemmi stanno facendo emergere?

La possibilità di far emergere queste domande e renderle esplicite ai colleghi e alle colleghe di cooperativa, alla mia supervisor e nell'ambito delle conferenze scientifiche in cui ho avuto modo di narrare lo stato di avanzamento della ricerca, mi ha permesso di iniziare a riflettere su alcune premesse implicite riguardo alla trasformazione presenti in me e nella cultura più ampia di cui sono parte.

**Dentro sento tanto tumulto, percezioni che non sono ancora
ben razionalizzate, un sentire di pancia**



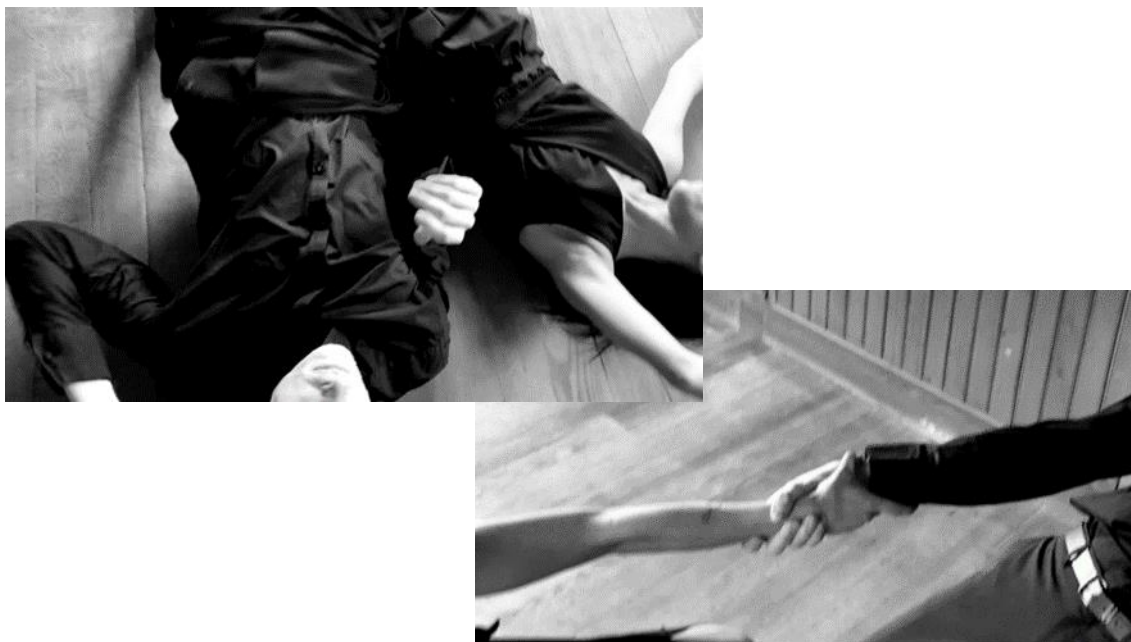
La settimana scorsa la mia consueta pratica di yoga è stata confinata nelle singole abitazioni di noi yogis e le nostre relazioni spostate nello spazio virtuale di zoom. La nostra insegnante ci ha invitati a non cedere all'automatismo che ci porterebbe a portare la nostra attenzione allo schermo, abbandonando il corpo. “Seguite la mia voce” ha detto “e poi, lasciatevi guidare dal vostro filo interiore”. E, consapevole della difficoltà di molti, la mia insegnante ci ha aiutati con una metafora, il mito di Arianna, che con un gomitolino va in soccorso a

Teseo per permettergli di entrare nel labirinto, sconfiggere il Minotauro e poterne uscire salvo.

Ho riportato questo stralcio tratto da un mio episodio autobiografico risalente ai mesi di crisi pandemica perché la metafora proposta dalla mia insegnante di yoga mi ha aiutato a riflettere sulle qualità più sensoriali della trasformazione, di ascolto dell'ambiente interno, il proprio corpo, ed esterno, l'ambiente intorno al proprio corpo. La metafora del filo tratta dal mito di Arianna e il Minotauro, mi ha suggerito la possibilità di uscire dalla situazione di crisi attraverso una via sensibile e incarnata, quel filo capace di connettere i corpi.

Sulla metafora del labirinto si sofferma anche Ingold (2015/2020). In particolare, egli parla di labirinto univariato o pseudolabirinto che, a differenza del labirinto classico multivariato che prevede una sola via giusta da seguire accanto a una moltitudine di strade che non conducono da nessuna parte, porta in sé il pericolo non tanto di finire in un vicolo cieco ma di uscire fuori strada. Mentre nel labirinto multivariato classico l'enfasi è posta tutta sulle intenzioni e le scelte del viaggiatore e sugli obiettivi che determinano l'azione, nello pseudolabirinto di Ingold l'unico obiettivo di chi lo percorre è andare avanti ma, per farlo, la sua azione deve essere intimamente connessa alla sua percezione (ibidem, p. 211). In una situazione del genere risulta importante prestare attenzione ai minimi segni che indicano la strada da percorrere; lo pseudolabirinto implica cioè un percorso tanto intenzionale quanto attenzionale, una danza sensibile nel e con il contesto.

**Dentro questa cosa noi stiamo scivolando, siamo mossi, siamo dentro,
a volte travolgiamo**



A partire dall'immagine del labirinto univariato di Ingold (2015/2020), messo in connessione con la metafora del filo di Arianna, ho quindi scelto di rianalizzare e reinterpretare il materiale tratto dalle interviste, focus groups, momenti di ricerca-formazione e riflessioni autoetnografiche raccolto nel corso della ricerca al fine di provare a mettere in discussione e movimento una concezione prestazionale della relazione tra crisi e trasformazione orientata al risultato.

La mia familiarità con il canale espressivo e artistico della danza mi ha orientato verso un'analisi e interpretazione anche performativa dei dati di ricerca. Come sostengono Gergen & Gergen (2017) "la ricerca performativa ci ricorda continuamente che ogni cosa rimane aperta alle domande" (p. 67, traduzione mia). La ricerca performativa offre la possibilità di aprire a nuove possibili letture interpretative dell'oggetto di ricerca e dei

dati generatisi durante il processo, portando a nuovi insight o facendo emergere nuove domande. Come afferma Hoggan (2009):

Le molteplici vie di conoscenza sono direttamente connesse all'apprendimento trasformativo, in quanto l'arte e l'espressione creativa ci offrono l'opportunità di impegnarci in forme alternative di espressione, che possono cambiare il modo in cui vediamo la nostra situazione attuale. (p. 17, traduzione mia)

In particolare, l'uso della danza e della composizione coreografica ha in sé un potenziale organizzatore e liberatore al tempo stesso. Come affermano Bagley e Cancienne (2002):

danzare una performance va oltre le interviste reali e si prende una licenza creativa. Questo è fatto allo scopo di vedere vecchie informazioni sotto una nuova luce e creare nuove interpretazioni dal vecchio. (p. 227, traduzione mia)

La domanda che ha orientato la progettazione e realizzazione di questa video-performance è stata: "Se i pensieri e le sensazioni potessero essere immaginate attraverso il movimento, a cosa potrebbero assomigliare?" (ibidem, p. 227, traduzione mia). Il passaggio dai dati verbali alla danza ha richiesto un'attenzione alla selezione del materiale da tradurre in danza, alla scelta dei movimenti, della scena e dei significati generati da tali scelte (Leavy, 2009; Pentassuglia, 2016). Ho quindi rianalizzato il materiale di ricerca e ho selezionato quegli stralci narrativi in cui era presente un riferimento esplicito a sensazioni, movimenti, metafore corporee e di movimento.

Dopo tale selezione ho provato a collocare gli elementi narrativi dentro alcune fasi del processo di crisi (Morin, 2016/2017; Alhadeff-Jones, 2021): 1) routine organizzata, schemi di azione abituali, status di normalità; 2) percezione dei segnali di crisi per mezzo di irregolarità e antagonismi; 3) blocco dei dispositivi di organizzazione; 4) sblocco di virtualità fino a quel momento inibite; 5) integrazione delle forze antagoniste e complementari in modo organizzativo e fluido; 6) fluttuazione nel tempo e rinnovamento dell'energia e organizzazione; 7) riconfigurazione organizzativa del sistema.

**Questo legame, lasciare che vada dove deve
che io possa farmi tirare e, allo stesso tempo, tirarlo**



La progettazione della video-performance ha visto una iniziale condivisione e confronto con il coreografo relativamente al materiale narrativo da me selezionato e categorizzato e a prodotti performativi precedenti che hanno utilizzato il canale interpretativo della danza (Ferri, 2018; Bangle, Cancienne, 2002).

Questa prima fase di confronto ci ha permesso di riflettere sul processo di contestualizzazione della danza: dove collocarla? Quante persone coinvolgere? La scelta è stata quella di attingere dal materiale di ricerca per individuare un luogo simbolo del processo. La casa è stata un'immagine evocativa che è emersa nella mente del coreografo e mia con una certa naturalezza. La casa è stato uno dei contesti maggiormente abitati durante la crisi pandemica, un luogo normalmente poco esplorato dall'azione educativa e sociale dei servizi per la disabilità. Al tempo stesso la casa e l'abitare sono stati il fulcro del percorso di ricerca-formazione con operatrici e operatori sociali, volontarie e volontari

e familiari di persone con disabilità intellettiva coinvolti nella ricerca. Riporto a tal proposito la riflessione di una coordinatrice partecipante alla ricerca:

Sia l'operatore che l'utente hanno dovuto riscoprire la propria dimensione domestica. Ora il servizio come struttura fisica è chiuso. E allora tutto sta ripartendo dal principio: dalla casa e dalla famiglia. Quello che sto vivendo con operatori, utenti e famiglie è il ritorno a osservare cosa si può conoscere-scoprire-rivalutare della persona con disabilità in casa propria. Di colpo ci si deve organizzare la giornata, non dentro un'organizzazione predefinita. È quindi da un certo punto di vista l'occasione di viverci come de-istituiti. Se non fossimo costretti a stare in casa, noi tutti fuggiremmo a questa opportunità.

Abbiamo quindi contestualizzato la danza nello spazio di una casa non più abitata, sospesa tra ciò che è stata e ciò che avrebbe potuto ancora essere. La casa "sospesa" è una casa che ha una storia, che ha delle crepe e quindi degli aspetti critici e cricici, è un luogo che crea uno spazio dentro e uno spazio fuori. Nella video-performance essa ha creato un contesto per mezzo del quale la danza poteva trovare una sua forma e delle sue direzioni, interagendo con i vincoli e le possibilità dello spazio a disposizione.

Un secondo passaggio cruciale nella progettazione della video-performance è stata la scelta dei soggetti. In questo caso abbiamo optato per un passo a due che potesse aiutare lo sguardo dell'osservatore/osservatrice a spostarsi da un livello micro (i singoli soggetti e elementi presenti nella scena), meso (la relazione tra i soggetti) e macro (la danza nella casa e la casa nel paesaggio).

Ogni aspetto nella progettazione della video-performance ha visto una combinazione di immaginazione, sapienza istintiva, razionalità e progettualità. Come sostiene Giorgio Rossi, coreografo della compagnia Sosta Palmizi (una delle più considerevoli formazioni di danza contemporanea in Italia):

quando propongo il lavoro sull'arte poetica del movimento, credo nella relazione con il proprio corpo danzante sensuale e consenziente (sempre attento ai sensi e al proprio accadere, al proprio semplice cadere sulla terra, da dove poggia ogni movimento). Mi sento vicino al giardiniere, che porta una sapienza istintiva e in diretto contatto con la natura, ma non dimentico l'orologio per la

sua razionalità e progettualità. In fondo è una questione di tendenze e non di assoluti. Il danzatore, come il musicista, deve unire il lato immaginativo al lato matematico e architettonico nello spazio e nel tempo. (www.sostapalmizi.it/giorgio-rossi)

Nella scelta della modalità delle riprese video, ad esempio, abbiamo optato per una qualità mobile, uno “sguardo” proposto dalla telecamera che fosse parte della danza in essere. La ripresa video della sequenza, danzata numerose volte ha permesso poi, in fase di montaggio, di combinare prospettive e angolature differenti, con l’intento di invitare l’osservatrice e l’osservatore della video-performance a danzare con noi in scena, se pur in un altro luogo e in un altro tempo. Rispetto alla musica, abbiamo scelto di non utilizzare un brano già composto, ma di avvalerci della competenza e sensibilità artistica di un musicista da mettere in dialogo con il processo creativo che stava accompagnando la progettazione della coreografia.

Il processo di composizione coreografica ha infine seguito un percorso a fasi simile a quello indicato da Cancienne (2012). In un primo tempo il coreografo ha portato il materiale narrativo dal mondo esterno al mondo interno (*taking-in*). Successivamente si è focalizzato sul vissuto sensibile rispetto a tale materiale (*feeling*) e ha poi tradotto tali immagini in movimento (*imaging and transforming*). Infine, attraverso un processo di improvvisazione e composizione il coreografo ed io, in qualità di danzatrice, abbiamo fissato i movimenti in una forma (*forming*) in relazione alla casa scelta per le riprese.

Ora guardo tutto questo come fosse un quadro



La video-performance si apre con un ritmo iniziale, semplice, a cui poi a seguire si aggiungono variazioni e strumenti in uno crescendo incalzante che progressivamente si dissolve fino a lasciare in coda il ritmo dell'inizio. L'inizio della coreografia vede due persone in abiti eleganti, ognuna di fronte al proprio muro, e collocate in due stanze diverse. La casa è vuota e le pareti sono in rovina, lasciando intravedere in alcuni punti i mattoni sottostanti l'intonaco. Ogni personaggio è immerso in un proprio movimento ripetitivo. Le due stanze sono attigue, separate da una porta chiusa. Ad un certo punto la dinamica cambia e le due persone si dirigono verso la porta a vetri chiusa che le separa, intravedono l'ombra dell'altro, battono su di essa e la aprono, trovandosi immobili, una di fronte all'altra. Seguono una serie di movimenti a specchio che conducono poi una delle due persone a tirare l'altra nella propria stanza. Le dita dei due cominciano così a correre frenetiche sulle pareti che definiscono il perimetro di quello spazio, fino a portare le due persone nuovamente una di fronte all'altra, questa volta al centro della stanza. Inizia un crescendo di tocchi che genera una dinamica basata su una danza di peso e contatto che conduce i due a terra. Da quella prospettiva i personaggi scorgono una corda che insieme afferrano e cominciano a tirare. La corda è presto in tensione, i due ne seguono il percorso che conduce verso la luce e l'uscita dalla casa.

Qui sopra ho provato a descrivere i passaggi salienti della danza. Tale descrizione è tuttavia già un atto problematico: nel descrivere, pur rimanendo il più possibile fedele all'azione osservabile, ho operato una scelta tra azioni da portare in primo piano, attraverso l'atto descrittivo, e azioni da lasciare sullo sfondo. Tale atto deliberato determina una sequenza di azioni che si stagliano su uno sfondo di microazioni che si perdono. Se passiamo dal piano descrittivo al piano interpretativo, la questione diviene ancora più problematica.

La “productive ambiguity” (Eisner, 1997) generata dai linguaggi artistici sfida il processo di lettura e interpretazione, apre alla moltiplicazione di storie, significati e possibilità. In Arianna chi sono i personaggi? Cosa sono l'uno per l'altra? Cosa ci fanno lì insieme? Quali altre persone sono presenti pur non essendo visibili? Anche lo stesso finale lascia aperte a molte interpretazioni possibili. La musica inoltre tocca il livello delle emozioni e interagisce con l'osservazione e la lettura interpretativa. Immaginando di

condividere questo video con i partecipanti alla ricerca, in che modo “Arianna” potrebbe contribuire a rileggere la ricerca, gli apprendimenti generati e a ripensare alle pratiche educative e sociali dei servizi? Spostandomi dai partecipanti ai miei dilemmi di ricercatrice, se e in che modo “Arianna” ha trasformato i miei presupposti sulla relazione tra crisi e trasformazione?

Le vecchie e le nuove domande che hanno stimolato la ricerca sul campo possono ora essere riesplorate a distanza di mesi dalla fine del processo di raccolta dati, con gli stessi partecipanti alla ricerca. Esse possono essere messe in connessione con le teorie che mi hanno orientato in questo percorso di formazione dottorale e con le nuove consapevolezze generate da questo approccio performativo ai dati.

Come affermano Formenti e West (2018):

Per sopravvivere le persone hanno bisogno di trovare il loro instabile equilibrio ma hanno anche bisogno di coordinare le loro azioni, i loro copioni e le loro visioni sul mondo con gli altri. (...) Celebrando le connessioni noi promuoviamo una composizione generativa e creativa di idee, storie e livelli di comprensione. (p. 153-179, traduzione mia)

In questa rinnovata visione evolutiva e sistemica dei processi trasformativi, che celebra la molteplicità e la dinamicità delle interconnessioni e dei punti di vista sul mondo, le arti performative possono costituire dei potenti alleati su molteplici aspetti della ricerca scientifica volta al cambiamento sociale.

Riferimenti bibliografici

Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In Taylor, E. W., Cranton, P. and ass. (Cur.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (pp. 178-194). Jossey-Bass.

Alhadeff-Jones, M. (2021). Learning from the whirlpools of existence: crises and transformative processes as complex and rhythmic phenomena. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12:3, 311-326. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3914>

Bagley, C., Cancienne, M.B. (2002). *Dancing the data*. Peter Lang Publishing.

Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative

- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente* (Longo, G.O., trad. ita.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1972)
- Cancienne, M.B. (2012). From research analysis to performance: the choreographic process. In Knowles, J.G., Cole, A.L. (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and Issues*, pp. 397-406 SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Guerini Next
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. In *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 19-26. DOI: 10.1285/i9788883051333p19
- Cole, A., Knowles, J. (2008). Arts-informed research. In *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, pp. 55-71. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Cuppari, A. (2021a). Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 2, 40-49. DOI: 10.7346/-fei-XIX-02-21_04
- Cuppari, A. (2021b). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 38, 206-219. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.573>
- Cuppari, A. (2021c). Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, Vol. 23, 2(90), pp. 89-104. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18>
- Cuppari, A. (2021d). Oltre la resilienza nel lavoro sociale: pratiche, apprendimenti e trasformazioni a partire dall'esperienza della crisi. *Epale Journal*, Vol. 10, pp. 83-90.
- Cuppari, A. (2022). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di Noi alla luce della pedagogia freiriana. *Speciale MeTis "Que Viva Freire"* (in stampa).
- D.Cruz, H., Gillingham, P., Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37, 73-90. DOI: 10.1093/bjsw/bc1001
- Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1176961>
- Ferri, N. (2018). Exploring nomadic researcher's posture through a video performance. *European Congress of Qualitative Inquiry Proceedings 2018*, 190-195.

- Fook, J. (1999). Critical reflectivity in education and practice. In Pease, B., Fook, J. (eds), *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives* (pp. 195-208). St Leonards, Australia, Allen and Unwin.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione – Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore. (Originariamente pubblicato nel 1970)
- Gergen, K.J., Gergen, M. (2017). The performative movement in social science. In Leavy, P. (Eds.), *Handbook of arts-based research*, pp. 54-67, Guilford Press.
- Giaconi, C., Soggi, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291. DOI: 10.30557/MT00147
- Goffman, E. (2010). *Asylum. Le istituzioni totali e I meccanismi dell'esclusione e della violenza* (Basaglia, F., trad. ita.). Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1961)
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, (1), 98-106. <https://doi.org/10.1177%2F1329878X0611800113>
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. SAGE Publications.
- Hoggan, C.D. (2009). *Creative expression in transformative learning: tools and techniques for educators of adults*. Krieger Publishing Company.
- Hoggan, C.D. (2016). Transformative learning as a metatheory: definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 1, 57-75. DOI: 10.1177/0741713615611216
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee. Per un'ecologia delle relazioni sociali* (Cavallini, D., trad. ita.). Treccani. (Originariamente pubblicato nel 2015)
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32:1, 45-57. DOI: 10.1080/02650533.2017.1291499
- Kaës, R. (1979). *Crise, rupture et dépassement*. Dunod.
- Latouche, S. (2003). *Décoloniser l'imaginaire. La Pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Parangon Ed.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art. Arts-based research practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. ita.). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1991)

Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative

- Morin, E. (2017). *Per una teoria della crisi* (Cerami, M., trad. ita.). Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 2016)
- Nussbaum M. (2013). *Giustizia Sociale e Dignità Umana* (Greblo, E., trad. ita). Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 2002)
- Parton, N., O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: towards a new practice*. Basingstoke, MacMillan.
- Pentassuglia, M. (2016). L'approccio dell'arts-based research: quali spunti per la ricerca educativa? *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 104-119, <http://dx.doi.org/10.13.128/formare-18506>
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Roux-Dufort, C. (2000). *La gestion de crise. Un enjeu stratégique pour les organisations*. DeBoeck.
- Schalock, R.L., Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Sen A.K. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* (Rigamonti, G., trad. ita.). Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 2000)
- Shipe, R. (2019). Exploring arts based research and productive ambiguity. *Transdisciplinary Inquiry, Practice, and Possibilities in Art Education*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Libraries Open Publishing. DOI: 10.26209/arted50-02

DEMETRIO RIA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Antropocene e Complessità: note a margine di un recente Convegno Internazionale

Il 28 e 29 ottobre del 2022, presso l'Università del Salento in modalità mista (in presenza e a distanza) e sincrona si è tenuto un Convegno Internazionale di studi sul tema "Antropocene e complessità". Hanno partecipato studiosi italiani ed europei di alta qualificazione e hanno discusso alcune idee fondamentali del rapporto tra Antropocene e complessità in quattro differenti sessioni. Nella prima sezione Silvano Tagliagambe, Alberto Felice De Toni, Riccardo Campa e Angelo Vianello hanno affrontato la questione della "pensabilità" dell'Antropocene; nella seconda Maurizio Sibilio, Maria Luisa Iavarone, Mario Castellana e Roberto Maragliano hanno mostrato la necessità di un "nuovo" pensiero sulla complessità; nella terza sezione Gilberto Marzano, Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano hanno messo in evidenza gli aspetti educativi che emergono dalle letture critiche della relazione tra Antropocene e complessità; infine, nella quarta sezione Giuliana Adamo, Roberto Maragliano, Silvano Tagliagambe e Pietro Antonaci hanno riflettuto e discusso sulla funzione dell'arte e delle altre pratiche che rimettono l'uomo nel flusso delle relazioni con la natura. L'intero Convegno è stato arricchito dalle incursioni non programmate di Lech Witkowskij, il quale, recependo gli stimoli degli interventi che si sono susseguiti, ha offerto acute riflessioni e ha animato il dibattito che è stato seguito da una ampia, partecipata e interessata platea di studenti universitari, dottorandi di ricerca e molti altri uditori.

La questione che, sin dalle prime battute, è stata posta sul tavolo è stata quella di voler ricercare nuovi modi per favorire il cambio di rotta rispetto all'attuale rapporto tra uomo e mondo. Da un punto di vista etico-economico-politico-pedagogico è indispensabile ridefinire il cambiamento del mondo, ma in modi che siano meno dannosi per esso (Purdy, 2015); collaborare con la natura piuttosto che lavorare contro di essa (Spanning & Hawke, 2021). In un tempo relativamente breve nella storia della Terra, la zona leggermente sopra e sotto la superficie della terra (Latour, 2020, 2022) è stata rimodellata per soddisfare i bisogni umani, puntando verso la creazione di un mondo artificiale e manipolato dall'uomo; un "mondo degli uomini" si potrebbe dire. Quindi, viviamo in un tempo di transizione e rischio, ma forse anche in un mondo che si è spostato fuori dai confini della storia (Giddens, 2000).

L'Antropocene¹ non soltanto non costituisce tema condiviso e viene contestato (Paulsen, 2021c), in alcuni casi, poi, viene totalmente rifiutato (Malm & Hornborg, 2014). Vi sono orizzonti critici che ne sottolineano l'inadeguatezza e propongono altre narrazioni del tema (Haraway, 2016). Due delle principali obiezioni all'idea di Antropocene sono: (1) che dà agli esseri umani/uomo un ruolo troppo grande nella storia della terra (Haraway, 2016) e (2) che incolpa l'umanità in quanto tale, mentre alcuni umani e alcune attività umane sono molto più colpevoli/dannosi di altri. La cosa importante qui, tuttavia, non è se alcuni hanno ragione e altri hanno torto, ma piuttosto che diverse interpretazioni dell'Antropocene e diverse conferme e rifiuti della storia – e quindi *eo ipso* del tempo e della situazione in cui viviamo ora – hanno conseguenze politiche, etiche, pratiche e pedagogiche. O forse detto in altra maniera, il modo in cui si risponde all'Antropocene è inquadrato da come si comprende il mondo (la crisi) in cui

¹ Il termine Antropocene, nonostante sia uscito dalla scienza geologica, si è diffuso anche ad altre discipline e aree, tra cui le scienze umane e sociali. È diventato anche un concetto popolare e un attrattore al di fuori del mondo accademico, ad esempio nell'industria creativa come le mostre d'arte (Davis & Turpin, 2015) e nella musica pop. Ciò significa che non possiamo dare per scontato ciò che intendiamo con il termine "Antropocene". Si potrebbe anche concludere che il termine è così ambiguo da non essere veramente utile. Eppure, prendiamo l'ambiguità del concetto come un vantaggio a causa della sua grande capacità rizomatica e trasversale. È diventato un punto d'incontro di così tante diverse comprensioni, imprese, controversie, discussioni e conflitti, sia all'interno che tra diverse scienze, e ha attirato un'enorme attenzione anche al di fuori del mondo accademico (Latour, 2020).

viviamo (la complessità della nostra esistenza). A seconda di come comprendiamo la nostra età attuale, passata e futura, diverse soluzioni e percorsi potrebbero venire alla ribalta. C'è anche l'ulteriore dimensione del passaggio dall'essere centrati sull'uomo al diventare più centrati sulla vita (la teoria della plasticità, Chakrabarty, 2015). Questo Convegno ha voluto mettere in discussione nella prima giornata proprio questi aspetti per offrire una introduzione critica alla pedagogia nell'Antropocene e, pertanto, almeno esplicitare la sua complessità immanente. Inoltre, sono emersi i limiti delle diverse risposte pedagogiche dell'epoca in cui viviamo e di come esse dipendono da quali parti della storia dell'Antropocene sono narrate, spiegate e legittimate in base a diverse visioni del mondo e prospettive, inclinazioni teoriche e pratiche, e preferenze.

Le proposte per affrontare la minaccia di conseguenze non intenzionali, e di guidare gli interventi umani nel sistema Terra, allo scopo di controllarne le conseguenze sono controverse. Alcuni studiosi propongono interventi globali nel senso della geoingegneria, della governance globale o di un cambiamento nell'ordine economico globale. Molti sottolineano l'inutilità di tali interventi dal momento che non esiste un centro di governo globale, e alcuni vedono l'ulteriore viaggio nell'Antropocene come in gran parte prescritto da vincoli sistemici. Da un lato, pensatori come Bruno Latour affermano che è necessario un nuovo atteggiamento filosofico, il che implica che è possibile far fronte all'impatto globale delle azioni umane solo ammettendo che gli esseri umani condividono il "destino" di agenti che non possono essere divisi lungo le linee della soggettività e dell'oggettività. Dall'altro Andreas Malm osserva acutamente che Latour sbaglia tutto quando scrive che, in un mondo che si riscalda, gli esseri umani non sono più sottomessi ai diktat della natura oggettiva, poiché ciò che arriva a loro è anche una forma intensamente soggettiva di azione. Malm sostiene che non c'è nulla di intensamente soggettivo, ma molta oggettività nello scioglimento dei ghiacci, oppure, quando afferma che il ghiaccio non ha un'agenda, si scioglie e basta. Una posizione pragmatica potrebbe essere quella che prende atto che gli interventi umani hanno avuto conseguenze così minacciose e persino fatali per le nostre condizioni di vita all'interno del sistema Terra perché l'azione condotta non si è ancora sufficientemente liberata dalla sua dipendenza

dalla storia naturale. Questa, ad esempio, sembra essere la convinzione alla base del "Manifesto ecomodernista", dove si afferma che la conoscenza e la tecnologia, applicate con saggezza, potrebbero consentire un buono, o addirittura grande, Antropocene. Un buon Antropocene richiede che gli esseri umani usino i loro crescenti poteri sociali, economici e tecnologici per rendere la vita migliore per le persone, stabilizzare il clima e proteggere il mondo naturale.

Da questo ragionamento emerge il quesito: come possiamo concettualizzare il posto dell'umanità nell'Antropocene senza perdere di vista i soggetti umani concreti? Si può e si deve definire una "antrosfera" in analogia alla biosfera, attribuendole una simile distintività e resilienza? Nel 1970 James Lovelock e Lynn Margulis svilupparono l'ipotesi "Gaia". Essi ritenevano che la vita avesse trasformato la biosfera terrestre in un sistema planetario complesso e autoregolato. Gli organismi viventi, con la loro attività biochimica, presumibilmente, hanno creato condizioni migliori per la propria espansione in tutto il mondo. L'ipotesi Gaia, che è contemporaneamente una teoria, un programma di ricerca, una filosofia della natura e una prospettiva religiosa, e ha svolto un ruolo importante nell'ascesa della scienza del sistema Terra come un ampio programma di ricerca transdisciplinare. L'importanza e l'influenza di queste idee suggeriscono che siamo entrati in un'era post-weberiana della scienza, in cui non possiamo più affermare – come fece il sociologo Max Weber – che solo attraverso una rigorosa specializzazione l'individuo può sperimentare la certa soddisfazione di aver raggiunto qualcosa di perfetto nel regno dell'apprendimento e che questo rimarrà tale per sempre (Weber, 1997).

Dall'inizio del XX secolo, proposte simili sono state fatte, con accenti diversi, da pensatori come Dmitrij Anuchin, Vladimir Vernadskij, Pierre Teilhard de Chardin e Edouard le Roy. Emblematico a questo proposito l'intervento di apertura di Silvano Tagliagambe che riprendendo, tra gli altri, le idee di Vladimir Vernadsky, ha sottolineato che il filosofo russo intendeva il pensiero umano come collettivo (la noosfera), emergente dai processi biogeochimici, e considerava l'attività dell'umanità come la logica tappa dello sviluppo della Biosfera. Inoltre, Vernadsky era convinto che il rapporto dell'uomo

con la natura e le risorse sarà più razionale e sarà indirizzato alla conservazione, alla ripresa e al miglioramento.

Quale valutazione del ruolo dell'umanità all'interno del sistema Terra renderebbe giustizia a questa visione della fragilità della nostra esistenza e di quella del guscio tecnologico che abbiamo costruito per noi stessi? Jürgen Renn (2022) suggerisce il concetto di "ergosfera" caratterizzata dal potere trasformativo sia dell'ambiente sia dell'umanità. L'ergosfera è, per definizione, ancora aperta nella sua logica evolutiva a diversi modi di plasmare il rapporto tra l'umanità e la sua casa planetaria in termini di effetti cumulativi degli interventi umani incarnati nelle "opere". Come sosteneva Marx (2018) gli uomini fanno la loro storia, ma non la fanno a loro piacimento; non la fanno in circostanze scelte da loro stessi, ma in circostanze direttamente incontrate, date e trasmesse dal passato. In questo senso l'ergosfera ha lo scopo di catturare il potere trasformativo degli interventi umani al di là delle loro intenzioni e i limiti planetari sotto i quali questi interventi si svolgono. In questo plafond culturale si inscrivono gli interventi di Colazzo e Maragliano.

L'Antropocene ha anche un altro grande orizzonte, quello che la colloca nel presente attivo e la rende "capitalocene", nel senso che le strutture economiche, sociali e politiche del capitalismo guidano e modellano fundamentalmente gli attuali cambiamenti ambientali antropogenici, costringendo la natura al ruolo di un mondo esterno alla logica del capitale, dove funge da fornitore di risorse e da discarica per rifiuti ed emissioni (su questo molto hanno chiarito gli interventi di De Toni, Vianello, Campa e Marzano). Da qui emerge che mentre la tecnosfera, come concepita da Haff (2014), è essenzialmente inaccessibile agli individui, e al contrario il concetto di ergosfera di Renn tiene conto del ruolo di un'economia della conoscenza. Un motivo di speranza è che un'economia della conoscenza produce e distribuisce non solo la conoscenza di cui una società ha bisogno per il suo funzionamento ma, in varia misura, un eccesso di conoscenza (in un certo senso una "ricaduta epistemica") che può innescare sviluppi inaspettati. In questa direzione Clark e Szerszynski (2020) nel volume intitolato *Planetary Social Thought: The Anthropocene Challenge to the Social Sciences*, sfidano il pensiero (e la ricerca) delle

scienze sociali a considerare l'Antropocene come un incitamento, una provocazione a pensare alla vita sociale “attraverso” la Terra (p. 13). Suggestiscono che siamo in un nuovo processo di "pensiero in divenire". Collegare il sociale e l'ecologico (biologico e fisico) proposto da Clark e Szerzynski non è un'idea nuova, già nel 1959, C.P. Snow ne *Le due culture* aveva proposto qualcosa di molto simile. Nel 1970, il libro di Edgar Morin *Le Paradigme Perdu* (seguito nel 1980 dal suo colossale *Metodo* in sei volumi) ha iniziato ad articolare la natura reciproca e sistemica della conoscenza tra le discipline.

Tra i tanti riferimenti diretti e indiretti che le relazioni e gli interventi degli studiosi hanno offerto, l'idea moriniana di applicare il pensiero complesso ai sistemi educativi è stato quello più presente. La complessa unità della natura umana, sostiene Morin, è stata così completamente disintegrata dall'educazione divisa in discipline, che non possiamo più imparare cosa significhi essere umano. Questa consapevolezza dovrebbe essere ripristinata in modo che ogni persona, ovunque si trovi, possa prendere coscienza sia della sua complessa identità che dell'identità condivisa con tutti gli altri esseri umani (Morin, 2020, p. 2).

Approcci collettivi e collaborativi all'educazione sono necessari affinché i cittadini possano affrontare le complesse sfide socio-ecologiche della sostenibilità ambientale. L'educazione ha l'importante compito di guidare i nostri sistemi scolastici a riorientare gli studenti verso le realtà ambientali che ora affrontiamo (su questo gli interventi di Sibilio e di Iavarone), realtà che non possiamo ancora prevedere². L'educazione

² Mentre c'è un consenso generale tra gli studiosi di educazione che sosterrebbe il suddetto focus del curriculum (Murray et alii, 2015), questa rinascita è simile ai precedenti tentativi di riformare il curriculum usando enfasi come scienza-tecnologia società-ambiente (STSE), questioni socio-scientifiche (SSI) o curriculum basato sul contesto costruito in un modo tradizionale top-down e controllato burocraticamente realizzando. È proprio questo ciò di cui abbiamo bisogno? Un approccio spesso promosso per affrontare la sostenibilità planetaria nell'istruzione è quello di prendere in considerazione un curriculum interdisciplinare per affrontare questi problemi complessi (di questo hanno ampiamente discusso Sibilio e Iavarone). Il presupposto di base è che se gli studenti nelle scuole primarie e secondarie si impegnano in esperienze di apprendimento significative – attraverso l'apprendimento interdisciplinare della sostenibilità ambientale che è annidato nelle loro scuole o comunità – allora impareranno come affrontare le crisi ecologiche transdisciplinari. Mentre questo risultato è auspicabile, l'attuazione di questi incontri progressisti è difficile a causa delle relazioni complesse e sistemiche tra norme concettuali e sociali, strutture scolastiche, programmi di curriculum obbligatori e sistemi ecologici locali. Molte volte, questa difficoltà riflette l'"imperialismo" disciplinare (Green & Andersen, 2019) che blocca molte collaborazioni interdisciplinari nei contesti scolastici. Anche gli sforzi sotto l'ormai popolare ombrello curricolare di STEM sono difficili da implementare nelle scuole, nonostante la loro somiglianza familiare disciplinare

scientifica deve impegnarsi in un curriculum planetario che sia eterogeneo, socio-ecologico e, soprattutto, pieno di speranza (Witkowskij).

L'introduzione di un modo paradigmatico di pensare nel ventesimo secolo, per cui un sistema complesso non può essere compreso interamente dalle sue parti, è un cambiamento che si discosta dal paradigma cartesiano di riduzionismo analitico. L'approccio riduzionista che ci ha dato molto in passato, ma è disallineato per comprendere e risolvere gli attuali problemi di sostenibilità nell'Antropocene, come il cambiamento climatico e la perdita di biodiversità, che dimostrano entrambi caratteristiche complesse del sistema³.

(Park et al., 2021). Il nostro attuale approccio alla creazione del curriculum può essere caratterizzato in modo dicotomico da una panoramica a volo d'uccello di scopi e obiettivi per gli studenti, da un lato, o dalle prescrizioni di risultati educativi faticosamente tecnocratici e orientati alle minuzie che vengono rimossi dalle impostazioni scolastiche, dall'altro. Entrambi sono approcci di curriculum astratti e decontestualizzati. Questi approcci si manifestano in termini di ampie competenze globali (OCSE) o standard curriculari ristretti. I principi della complessità e del pensiero sistemico possono aiutare le scuole a trasformare i curricula che possono rappresentare meglio le conoscenze curriculari in termini di sistemi di conoscenza socio-ecologici locali (su questo hanno parlato Colazzo e Maragliano). In effetti, con un approccio sistemico alla creazione di curriculum si può superare la dicotomia di prospettive individualistiche o ottusamente olistiche sulla conoscenza del curriculum. Questa prospettiva differisce dagli approcci riduzionisti ai curricula, che spesso vedono la creazione di curriculum in termini di semplici relazioni causali e lineari. In effetti, percepire la creazione di programmi come un processo deterministico è inadeguata alle realtà che affrontano le nostre scuole e i nostri sistemi socio-ecologici (Fazio, 2022).

³ La teoria della complessità si basa sulla teoria dei sistemi e sulla teoria del caos per dimostrare che il comportamento collettivo di un sistema è una complessa proprietà emergente di componenti che interagiscono in modi dinamici creando sistemi adattivi complessi ed è affiliato a principi come la non linearità, il feedback, le reti, la gerarchia, l'emergenza e l'auto-organizzazione che si trovano sia nei sistemi naturali che in quelli sociali. L'origine della teoria dei sistemi – o più precisamente della General Systems Theory (GST) – è attribuita al biologo austriaco del XX secolo Ludwig von Bertalanffy, e spesso ha trascurato il poliglotta russo Alexander Bogdanov che in parallelo ha inventato una filosofia originale chiamata "tektologia", ora considerata un precursore della teoria dei sistemi (Capra & Luisi, 2014). Con il successivo supporto della cibernetica e della matematica, i concetti della teoria dei sistemi divennero parte del dialogo scientifico stabilito e dell'applicazione nella metà del XX secolo. Nell'ultimo anno della sua vita, von Bertalanffy scrisse un riassunto storico della GST in cui espose lo stato attuale della teoria dei sistemi e alcuni provocatori passi successivi (von Bertalanffy, 2003). Il primo è che la teoria dei sistemi può essere circoscritta come scienza dei sistemi, con la sua applicazione dei sistemi a varie scienze (ad esempio, biologia, chimica, scienze della terra, fisica, scienze sociali). Il secondo è la tecnologia dei sistemi con conseguenti applicazioni hardware, software e ingegneristiche, legate alle radici disciplinari nelle teorie cibernetiche e dell'informazione. I concetti di feedback, controllo, informazione e auto-organizzazione sono diventati concetti importanti in queste applicazioni tecnologiche. Il terzo è la filosofia dei sistemi. Ciò comporta il riorientamento o il cambiamento paradigmatico nel pensiero da un paradigma causale puramente analitico, riduzionista e lineare della scienza classica a una nuova ontologia ed epistemologia dei sistemi. Come riassume von Bertalanffy: La teoria generale dei sistemi è, come sottolineato, un modello di alcuni aspetti generali della realtà. Ma è anche un modo di vedere cose che prima erano trascurate o aggirate, e in questo senso è una massima metodologica. E come ogni teoria

Melanie Mitchells nel volume *Complexity: A Guided Tour* (2009) fornisce un breve riassunto dei sistemi complessi adducendo molti esempi del mondo reale in diversi contesti come una colonia di formiche, il world wide web, il sistema immunitario dei mammiferi, il comportamento del cervello e l'economia. Viste a livello astratto, le proprietà comuni includono comportamenti collettivi complessi, flusso ed elaborazione delle informazioni e adattamento o apprendimento. In molti modi il termine "sistemi adattivi complessi" cattura la qualità dinamica dei sistemi come un comportamento emergente di sistemi viventi o non viventi in un ambiente. Uno dei quesiti che emergono è certamente conoscere se tutti i sistemi complessi come le scuole (o gli uragani) sono sistemi adattivi. Mitchell sostiene che un sistema che esibisce comportamenti emergenti e auto-organizzanti non banali (p. 13) potrebbe essere la scelta giusta.

Applicare la complessità e la teoria dei sistemi ai sistemi sociali, come le organizzazioni educative, può essere difficile (Turner & Baker, 2019) tanto che una delle principali preoccupazioni è che l'uso di metodi delle scienze naturali per indagare su sistemi sociali complessi potrebbe non essere appropriato. È importante ricordare che l'unità fondamentale di qualsiasi sistema sociale sono i sistemi viventi e principalmente umani. Tutti i sistemi viventi hanno una mente e Bateson ne ha catturato l'essenza elencando i criteri che i sistemi devono soddisfare affinché una mente si verifichi. Egli sostiene che i fenomeni che chiamiamo "pensiero, evoluzione, ecologia, vita, apprendimento" e simili si presentano solo nei sistemi che soddisfano alcuni criteri e che

scientifico della bussola più ampia, è connessa e cerca di dare la sua risposta ai perenni problemi della filosofia. (p. 424) Sebbene abbreviato nel suo articolo 50 anni fa, gli aspetti fondamentali della GST che Bertalanffy ha descritto sopra rimangono intatti oggi. Con l'avvento di strumenti di modellazione più sofisticati alla fine del XX secolo e il "nuovo" pensiero matematico che include la dinamica non lineare, la probabilità, la geometria frattale e la teoria del caos (Stewart, 2017), l'auto-organizzazione di sistemi dinamici complessi (rispetto a sistemi semplici o statici) potrebbe essere modellata meglio che a sua volta ha contribuito a inaugurare la teoria della complessità nel ventunesimo secolo. La teoria della complessità viene utilizzata principalmente per modellare e interpretare le dinamiche e il comportamento dei sistemi che presentano complessità. Questa teoria si basa su un insieme diversificato di modelli e teorie, come la teoria delle reti, la teoria generale dei sistemi, la teoria dei sistemi dinamici, la teoria dell'informazione, la teoria evolutiva e persino la teoria dei giochi utilizzata nelle scienze e nelle scienze sociali (Mitchell, 2009). Molti autori hanno tentato di distillare le caratteristiche dei sistemi complessi (ad esempio, Turner & Baker, 2019). In molti modi, questa è diventata una "torre di Babele" per ricercatori e professionisti poiché molti di questi autori lottano per comprendere l'ampiezza della teoria della complessità a causa della nascente interdisciplinarietà dei fenomeni di complessità. Tuttavia, ci sono attualmente diversi principi concordati della teoria della complessità.

descrivono l'emergere della mente ovvero: "Una mente è un aggregato di parti o componenti interagenti"; "l'interazione fra le parti della mente è attivata dalla differenza" e la differenza è un fenomeno asostanziale, non situato nello spazio o nel tempo; più che all'energia, la differenza è legata all'entropia e all'entropia negativa; e così via. Pertanto, se un aggregato di fenomeni, un qualsiasi sistema, soddisfa tutti i criteri elencati, potrà affermare che l'aggregato è una mente e mi aspetto che, se devo capire quell'aggregato, avrò bisogno di tipi di spiegazione diversi da quelli che sarebbero sufficienti a spiegare le caratteristiche delle sue parti più piccole. Bateson, senza usare il linguaggio della teoria generale dei sistemi, sviluppò criteri che descrivevano i principi di complessità di auto-organizzazione, interdipendenza, gerarchia ed emergenza in relazione a una mente. Più o meno nello stesso periodo di Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela stavano sviluppando indipendentemente una teoria completa della cognizione. L'intuizione centrale sta nel ritenere che i sistemi viventi sono sistemi cognitivi e considerare il vivere come processo è esso stesso un processo di cognizione. (Maturana & Varela, 1992).

Una premessa fondamentale per esaminare sistemi sociali complessi, come i sistemi educativi, si basa sulle capacità degli esseri umani di creare modelli mentali del loro mondo e sul fatto che essi stessi sono coinvolti in quella realtà sociale (Pickel, 2007). Pertanto, le dimensioni cognitive della vita umana possono essere catturate dalla nozione aggiuntiva di significato agli altri principi fondamentali dei sistemi complessi (Capra & Luisi, 2014). Questo quadro ci consente di comprendere meglio fenomeni sociali complessi, come i sistemi educativi, ed estende il nostro approccio ai sistemi complessi ai sistemi sociali.

I primi tentativi di integrare una prospettiva sistemica con i sistemi educativi possono essere trovati nel lavoro di Bela H. Banathy (1991, 1992). Pur non prendendo in prestito i principi della teoria della complessità di per sé, il lavoro di Banathy è uno dei primi tentativi di sistematizzare un approccio alla comprensione, alla descrizione e all'analisi dei sistemi di attività educative utilizzando tre modelli di pensiero sistemico: (i) sistemi ambientali; (ii) funzione/struttura; (iii) modello di processo (Banathy, 1992). L'uso di questi tre modelli (basati in parte sulla metodologia dei sistemi morbidi derivata da Peter

Checkland, 1981) riconosce il panorama dinamico e complesso dei sistemi educativi e riconosce che nessun singolo modello è in grado di rappresentare tutti i sistemi educativi complessi. È importante sottolineare che l'approccio di Banathy è stato uno dei primi a rendere operativo il pensiero sistemico e l'indagine nei sistemi educativi.

Nello stesso periodo, il teorico del curriculum William E. Doll Jr. ha iniziato a introdurre come la teoria della complessità può essere utilizzata per comprendere e teorizzare meglio il curriculum. Nel suo libro, *A Post-Modern Perspective on Curriculum* (1993), Doll ha usato il popolare movimento del 1990 di reificare la transizione dal moderno al postmoderno nelle scienze sociali per interrogare le attuali nozioni di pianificazione lineare del curriculum (cioè Ralph Tyler et al.) e ha invocato alcuni dei concetti di complessità, tra cui auto-organizzazione, ordine caotico, relazionalità, disequilibrio e sistemi dinamici complessi al fine di ripensare le nozioni moderne di curriculum. Sia Banathy che Doll hanno catturato e spinto il crescente interesse della complessità e dell'educazione per i futuri ricercatori⁴.

Come giustamente ha sostenuto Colazzo, voliamo intorno al mondo senza capire come un aereo riesca a decollare. Comuniciamo con il mondo intero via Internet senza conoscere gli algoritmi che lo rendono possibile. Attorno a queste attività sono state create enormi infrastrutture planetarie: da gasdotti e oleodotti, autostrade e aeroporti, a reti elettriche e di dati continentali. Queste infrastrutture formano la “natura” del mondo dell'Antropocene. Senza queste tecnologie, la vita come la conosciamo non sarebbe più possibile. Durante questa trasformazione del pianeta, l'obiettivo principale dell'attività culturale sembra essere la creazione di una seconda natura attraverso la tecnologia. Lo

⁴ Basandosi su questo interesse per l'educazione, alcuni membri della comunità dell'American Educational Research Association (AERA) si sono incontrati per la prima volta in un incontro del gruppo di interesse speciale (SIG) chiamato Chaos and Complexity Theories in Education nel 1996 (Chaos & Complexity Theories in Education Group, n.d.). William Doll ha tenuto il keynote alla riunione inaugurale. Recentemente, l'AERA SIG è stato rinominato Complexity Theories in Education. La prima conferenza sulla scienza della complessità e la ricerca educativa si è tenuta in Canada nell'ottobre 2003 presso l'Università di Alberta. Poco dopo questo evento, è stata lanciata una nuova rivista chiamata *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*. L'obiettivo e lo scopo di questa rivista era (sfortunatamente non accetta più nuove proposte) di pubblicare articoli su tutti gli aspetti dell'educazione, come informato dalla complessità nelle sue manifestazioni applicate, filosofiche o teoriche. Altre riviste più recenti hanno raccolto parte della presentazione "allentata", ad esempio il *Northeast Journal of Complex Systems*.

sviluppo di questa tecnosfera, come abbiamo già visto, è accompagnato dall'economizzazione della società, e questa economizzazione può anche essere considerata come una tecnologia. Le esperienze soggettive vengono trasformate in oggetti, i modelli di vendita trasformano i sentimenti in beni e le persone iniziano a riporre più fiducia nei dati che vengono alimentati piuttosto che nelle proprie esperienze. Così, nella vita di tutti i giorni, la nostra visione del mondo viene trasformata attraverso queste interazioni quotidiane con macchine controllate da algoritmi.

I paradossi della conoscenza stanno diventando paradossi della vita in un senso ben preciso. Nella filosofia classica, i paradossi sorgono a causa della mancanza di categorie con cui comprendere il mondo. Oggi, ci troviamo di fronte a problemi nella vita perché un computer creato dall'uomo genera una sezione del mondo in cui categorie oggettive e soggettive sono mescolate. È importante rendersi conto che queste tecnologie costituiscono la base per la rimozione a livello planetario dei limiti locali, sono la risposta ai salti di scala.

Così inteso, l'Antropocene non si riferisce solo ai suddetti fenomeni come il cambiamento climatico, il declino della biodiversità ecc.; ma più significativamente, rappresenta un cambiamento di paradigma fondamentale nella nostra comprensione del mondo e dell'umanità. Di conseguenza, la linea di demarcazione apparentemente netta tra natura e cultura sta cedendo il passo a un intreccio dinamico di processi culturali e naturali, uno sviluppo che ora si sta manifestando nella crescente naturalizzazione di vari settori della vita umana. La conoscenza del mondo viene sostituita da processi di navigazione in cui la costruzione e la conoscenza del mondo interagiscono continuamente. Questi processi non possono più essere colti solo dalle discipline scientifiche stesse definite dalla demarcazione. Abbiamo bisogno di una "svolta antropocenica" per sviluppare nuove forme di produzione della conoscenza. Quindi cosa fare? La risposta a questa domanda può iniziare con un'osservazione dello scienziato Richard Feynman il quale afferma che ciò che non posso creare, non lo capisco (Roosth 2017). Feynman ha ragione nella misura in cui una conoscenza veramente "nuova" va oltre il quadro di riferimento esistente. In questo senso, né le discussioni sulle nuove

conoscenze, né l'innovazione può essere semplicemente classificata. La produzione in nome della scienza porta spesso inavvertitamente alla trasformazione della realtà. Una nuova tecnologia si fonda sulla faziosità della producibilità. Eppure, la normatività può essere negoziata solo in un discorso sociale. Un altro problema sorge con l'implementazione di una nuova tecnologia nella società. Le nuove tecnologie interferiscono profondamente con la vita sociale e individuale; cioè, la nuova realtà esiste non solo in un nuovo oggetto tecnologico, ma anche in una complessa disposizione di oggetto, comportamento, ecc. (Malabou 2008).

Se, come da più parti e in diverse forme si è detto nel corso di queste due giornate di Convegno, le persone interessate da questi sviluppi devono avere la possibilità di avere la sovranità, devono essere coinvolte nei processi di creazione di queste nuove realtà. In questo modo gli attori sociali possono agire come esperti nelle situazioni quotidiane che devono essere cambiate. Invece del classico laboratorio abbiamo bisogno di tappe di prova per i nuovi fenomeni, su cui si intrecciano fenomeni soggettivi, sociali, tecnologici e culturali. Su questi palchi, attori sociali, scienziati e artisti possono provare insieme. Questo lo abbiamo potuto esperire direttamente dagli interventi di Giuliana Adamo e di Pietro Antonaci i quali ci hanno condotto da un lato, verso la comprensione che le fasi di prova sono luoghi di pratica in cui vengono create sezioni del mondo. E d'altra parte, sono luoghi dell'immaginazione nel senso della pratica artistica. Le fasi di prova non riguardano la creazione di fatti, ma il fornire un modello di possibilità al fine di provare varie opzioni in un processo sociale, per sperimentare modi di pensare o modi di percepire, prima che qualcosa sia effettivamente realizzato.

I fenomeni dell'Antropocene, abbiamo potuto comprendere in queste giornate di riflessione, richiedono un concetto completamente nuovo di conoscenza ed esperienza. Abbiamo bisogno di tappe di prova per la creazione della conoscenza e del nostro mondo, su cui coloro che sono colpiti dallo sviluppo dell'Antropocene diventano attori. Ciò vale anche in termini globali, in quanto coloro che sono colpiti da qualcosa, ad esempio il cambiamento climatico, spesso non ne sono la causa. È necessario che culturalizziamo i processi del mondo in cui diventiamo natura e, fedeli al senso kantiano

dell'illuminazione, conduciamo le nostre società fuori dalla nostra "privazione dei diritti autoinflitta". Le nuove fasi di prova sono una forma centrale della "svolta antropocenica" perché mediano nuove forme di produzione di conoscenza estetica e concettuale e processi socio-politici. Sono i nuovi teatri dell'Antropocene, in cui avvengono nuove forme di creazione del mondo.

Bibliografia

- Banathy, B. H. (1991). *Systems design of education: A journey to create the future*. Educational Technology Publications.
- Banathy, B. H. (1992). *A systems view of education: Concepts and principles for effective practice*. Educational Technology Publications.
- Bateson, G. (1995). *Mente e natura*. Adelphi.
- Bertalanffy, L. V. (2003). *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano.
- Capra, F. (2017). *La rete della vita*. Rizzoli, Milano.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Chakrabarty, D. (2015). *The human condition in the Anthropocene* (The Tanner Lectures in Human Values). Yale University.
- Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Pergamon Press.
- Clark, N., & Szerszynski, B. (2020). *Planetary social thought: The Anthropocene challenge to the social sciences*. John Wiley & Sons.
- Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2015). *Engaging minds: Cultures of education and practices of teaching* (3rd ed.). Routledge.
- Davis, H., & Turpin, E. (2015). *Art in the Anthropocene: Encounters among aesthetics, politics, environments and epistemologies*. Open Humanities Press.
- Doll, W. E., Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Doll, W. E., Jr (2012). Complexity and the culture of curriculum. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1).
- Fazio, X. (2022). *Schools and communities: Interdisciplinary learning and the ecological crises of the Anthropocene*. In A. J. Farrell, C. Skyhar, M. Lam (Eds.), (pp. 16–27). *Teaching in the Anthropocene: Education in the Face of Environmental Crisis*. Canadian Scholars.
- Giddens, A. (2000). *Cogliere l'occasione: le sfide di un mondo che cambia*. Roma Carocci
- Green, S., & Andersen, H. (2019). Systems science and the art of interdisciplinary integration. *Systems Research and Behavioral Science*, 36(5), 727-743.
- Guattari, F. (1991). *Le tre ecologie*. Sonda.
- Haff, P. (2014). Humans and technology in the Anthropocene: Six rules. *The Anthropocene Review*, 1(2), 126-136.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble*. Duke University Press.
- Latour, B. (2020). *La sfida di Gaia: Il nuovo regime climatico*. Milano Meltemi.
- Latour, B. (2022). *Dove sono? Lezioni di filosofia per un pianeta che cambia*. Torino Einaudi.
- Malabou, C. (2008). *What Should We Do With Our Brain?* New York: Fordham University Press.

- Malm, A. (2018). *L'anthropocène contre l'histoire: le réchauffement climatique à l'ère du capital*. La fabrique éditions.
- Malm, A., & Hornborg, A. (2014). The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative. *The Anthropocene Review*, 1(1), 62–69.
- Marx, K., & Engels, F. (2018). *L'ideologia tedesca: critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti*. Roma Editori riuniti.
- Maturana R, H., & Varela, F. J. (1992). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio Editori.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A guided tour*. Oxford University Press.
- Morin, E. (1994). *Il paradigma perduto* (1973). Feltrinelli, Milano.
- Morin, E. (2004). *Il metodo: La natura della natura*. Raffaello Cortina editore.
- Morin, E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Morton, T. (2017). *Humankind—solidarity with nonhuman people*. Verso Books.
- Morton, T. (2018). *Being ecological*. Penguin Books.
- Murray, S., Laurent, K., & Gontarz, J. (2015). Evaluation of a concept-based curriculum: A tool and process. *Teaching and Learning in Nursing*, 10(4), 169-175.
- Parks, M. B., Hendryx, E. P., & Taylor, A. T. (2021). The study of stream litter accumulation as a model for cross-disciplinary, transformative, affordable, and scalable undergraduate research experiences in STEM. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 17(3), e2245.
- Paulsen, M. (2021b). *From late Holocene to early Anthropocene educational thinking: Humanism revisited*. In K. Petersen, K. Brömssen, G. Jacobsen, J. Garsdal, M. Paulsen, & O. Koefoed (Eds.), *Rethinking education in light of global challenges: Scandinavian perspectives on culture, society and the Anthropocene*. Routledge.
- Paulsen, M. (2021c). *The plateau of learning in the Anthropocene—How to relate differently to the earth*. In D. Kergel (Ed.), *The great book of learning*. Routledge.
- Purdy, J. (2015). *After nature*. Harvard University Press.
- Renn, J.(2022). *'evoluzione della conoscenza: dalle origini all'Antropocene*. Roma Carocci.
- Roosth, S. (2017). *Synthetic. How Life Got Made*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Snow, C. P. (2005). *Le due culture*. Marsilio Editori.
- Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68.
- Spannring, R., & Hawke, S. (2021). Anthropocene challenges for youth research: Understanding agency and change through complex adaptive systems. *Journal of Youth Studies*. Published online first Open Access June 2021, pp. 1–17.
- Stewart, I. (2017). *Dio gioca a dadi?: la nuova matematica del caos*. Bollati Boringhieri.
- Turner, J. R., & Baker, R. M. (2019). Complexity theory: An overview with potential applications for the social sciences. *Systems*, 7(1), 4. <https://doi.org/10.3390/systems7010004>
- Vernadskij, V. I. (2022). *Dalla biosfera alla noosfera: pensieri filosofici di un naturalista*. Milano Mimesis.
- Weber, M. (1997). *La scienza come professione*. Armando Editore.

ANTONIO DI MAGLIE
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

L'intreccio infinito tra sport, guerra e pace

Lo sport tra propaganda, valori, disvalori e imbrogli

La narrativa sportiva spesso descrive lo sport come sostituto della guerra. In realtà basta ascoltare la una semplice telecronaca o radiocronaca sportiva per dimostrarlo, infatti, i cronisti nei loro commenti utilizzano parole come: sfide, sconfitte, colpi di mano, trionfo, distruzione, superiorità, lotta, annientamento, dominio, colpo violento, duro intervento, assedio, battaglia... parole che ricordano la guerra mentre di fatto si sta parlando di sport. Guts Muths, conosciuto come il Padre della Ginnastica Pedagogica Moderna e dell'educazione fisica, il fondatore dei Turn, le società sportive del mondo tedesco, antesignane delle nostre società di ginnastica, aveva immaginato proprio che il loro scopo della ginnastica e delle attività sportive in generale fosse proprio quello di "preparare alla guerra" (Spagnesi 2020). Compito istituzionale? Riscattare il popolo tedesco dalla vergognosa sconfitta subita da parte dei francesi a Jena (il 14 ottobre 1806). Praticamente la preparazione fisico-atletica costruita sul risentimento di un popolo contro Napoleone. Quindi la ginnastica e lo sport usati come mezzo per rinforzare il corpo e lo spirito per essere pronti alla battaglia. Diversa era l'idea del padre delle olimpiadi moderne Charles Pierre de Frédy, barone di Coubertin, noto come Pierre de Coubertin.

I Giochi Olimpici appassionano gli individui e occupano uno spazio crescente nell'immaginario collettivo, nella società e nella vita politica. Avvolti da un ideale di

neutralità le Olimpiadi moderne nascono in un contesto di nazionalismo esasperato e rapidamente si scontrano con realtà contraddittorie: da un lato “l’ideale olimpico” tenacemente promosso dal Comitato Olimpico Internazionale (CIO), dall’altro i vincoli ideologici, le misure di esclusione o le azioni di propaganda dei regimi politici. In questo contesto, “l’eroe sportivo” diventa una delle figure chiave degli Stati totalitari e autoritari così come di quelli democratici. Le masse si appassionano per i club sportivi locali e celebrano le proprie squadre nazionali. Gli stadi, luoghi di spettacolo sportivo e di svago attirano e coinvolgono la gente.

Hitler e Mussolini puntavano molto sullo sport sia per fare propaganda sia per far allenare i corpi dei loro connazionali con lo scopo di renderli forti e resistenti per affrontare una eventuale guerra. La pratica sportiva ebbe un ruolo fondamentale sia nel regime nazista sia nel regime fascista, infatti, lo sport diviene rappresentazione della potenza, dell’identità nazionale e della non devianza giovanile. Riprendendo l’utopia nietzschiana dell’uomo nuovo, l’uomo fascista doveva infatti sintetizzare in sé “l’inno e la battaglia, il libro e il moschetto, il pensiero e l’azione, la cultura e lo sport”. Non a caso i giochi della decima edizione delle olimpiadi, tenutesi a Los Angeles, tra il 30 luglio e il 14 agosto del 1932 sono passati alla storia come le “Olimpiadi degli italiani”. La squadra italiana, tutta al maschile, era composta da 101 atleti. Il Duce aveva introdotto la regola secondo la quale agli atleti più meritevoli veniva assegnato un impiego statale di facciata che consentisse loro di dedicare allo sport e all’allenamento gran parte del tempo, senza alcuna preoccupazione dal carattere economico. “Dilettanti di Stato”, come sarebbe avvenuto nella Germania hitleriana, in Urss, negli Stati Uniti con gli “atleti studenti”.

Alla chiusura dei giochi olimpici del 1932 la vittoria nella classifica generale del medagliere spettò agli Stati Uniti, che conquistarono complessivamente 41 ori, 32 argenti e 30 bronzi. Ma oltre allo scontato successo statunitense, un’altra nazione impressionò tutti per il suo consistente bottino. Fu l’Italia, che con 12 ori, 12 argenti e 13 bronzi si classificò immediatamente alle spalle dei padroni di casa. Dietro gli azzurri, ben staccate, la Francia, con 10 ori, 5 argenti e 5 bronzi, e la Svezia, con 9 ori, 5 argenti e 9

bronzi. Due furono gli atleti recordman che riuscirono a conquistare tre medaglie, l'americana Helene Madison nel nuoto, e l'italiano Romeo Neri nella ginnastica.

Di fatto la strategia di Mussoliniana che mirava a spingere i giovani ad allenarsi funzionò. Infatti, gli italiani, imitando i vincitori delle Olimpiadi statunitensi, divenuti volti eroici della Patria, cominciarono ad allenarsi con assiduità, “accumulavano energie” praticando esercizi fisici e sport, così da acquisire resistenza e potenza da utilizzare sia in tempo di pace sia in tempo di guerra (Moio, 2020). Secondo Mussolini, lo sport ha fatto rispettare “il senso della disciplina e dell'obbedienza” che i giovani dovrebbero avere e ha promosso “il motto fascista *'credere, obbedire, combattere'*” (Bacci, 2002).

Sulla scia di Mussolini il periodo che va dai Giochi Olimpici di Berlino (1936) a quelli di Londra (1948) coincide con un'inedita estrema politicizzazione dello sport. Esaltando il corpo degli atleti, le discipline sportive diventano sinonimo di inquadramento delle popolazioni, di propaganda ideologica e di arma diplomatica. Nel corso degli anni Trenta le cerimonie delle grandi competizioni internazionali rappresentano delle occasioni strategiche per affermare la superiorità di un modello politico (fascista, nazista) rispetto ad un altro sistema di governo (le democrazie liberali). In Germania, il saluto hitleriano viene con fierezza ostentato da intere folle, mentre in Italia Mussolini impone la sua presenza durante le manifestazioni sportive più importanti.

Nella storia dell'uomo la ginnastica e sport hanno sempre avuto applicazioni militari. Si può sostanzialmente dire che i due grandi poteri, quello religioso e quello politico, hanno sempre strumentalizzato lo sport (ma anch'esso si è via via “svenduto” ad essi e soprattutto al dio denaro).

Eppure le Olimpiadi, la più importante manifestazione sportiva del mondo, nascono da un'intuizione opposta, assolutamente anticonformista per quel periodo. Infatti Pierre De Coubertin, ideatore delle olimpiadi moderne, fu uno dei primi ad interpretare lo sport come strumento di pace, come mezzo per condurre una vita più sana e come possibilità di mettere a confronto persone di nazionalità diverse col fine di promuovere il ‘fai play’ e la solidarietà tra i popoli. L'idea di fondo del barone francese era semplice: desiderava

che il confronto sportivo sostituisse quello bellico. De Coubertin aveva pensato che lo sport poteva essere una leva strategica determinante affinché gli uomini riescano ad esprimere la possibilità di lottare lealmente, impegnandosi al massimo per poter vincere, sempre nel rispetto assoluto delle regole e dell'avversario e accettare serenamente una eventuale sconfitta. Nessuna edizione però è mai stata davvero in piena coerenza con questo principio. Ad ogni olimpiade ci sono state beghe, truffe, inganni, magagne e conflitti. Ad esempio con “doping di Stato in Russia” in cui si era ideato un sistema segreto di somministrazione di sostanze dopanti e di copertura dei risultati ai test antidoping messo in atto da parte di diverse infrastrutture federali sportive, di controllo e di collegamento della Russia e applicato ai loro atleti. Da una prima indagine intensiva del fenomeno, pubblicata nel dicembre del 2016, si stimò che nel solo periodo compreso tra il 2011 e il 2015 più di mille atleti russi avessero beneficiato di questo sistema (WADA, 2016). Naturalmente il fenomeno doping nella storia dello sport non ha colpito solo la Russia ma anche numerose federazione in tutto il mondo e migliaia di atleti. Oltre al doping, nel mondo dello sport si sono verificati eventi che con lo sport stesso dovrebbero centrare poco: gare truccate, atti di violenza, scommesse clandestine.

Politica, sport e boicottaggi

Più volte lo sport è stato terreno di scontro di potere tra gli Stati. Uno degli episodi più recenti riguarda le Olimpiadi invernali di Pechino 2022 le quali sono diventate un vero e proprio campo di battaglia politico. Gli Stati Uniti sono stati i primi a decidere di boicottare diplomaticamente i Giochi di Pechino e mandare in questo modo un messaggio diretto alla Cina per denunciare le pressioni su Taiwan, la repressione degli oppositori a Hong Kong e la violazione dei diritti umani nei confronti della minoranza musulmana Uigura nella territorio dello Xinjiang. La mossa statunitense è stata molto apprezzata dagli attivisti che lottano per i diritti degli uiguri, in quanto “in questo modo sono stati messi al centro del dibattito mondiale”. Un rapporto dell'Ufficio dell'Alto

Commissario delle Nazioni Unite per i Diritti Umani (OHCHR) su quella che la Cina chiama Regione Autonoma Uigura dello Xinjiang (XUAR) ha concluso che sono state commesse “gravi violazioni dei diritti umani” contro gli Uiguri e “altre comunità prevalentemente musulmane”. Anche il Kosovo, Lituania, Nuova Zelanda, Giappone e Canada si sono uniti alla protesta contro Pechino i quali non manderanno nessun rappresentante ufficiale dei loro governi ai Giochi olimpici. A questo boicottaggio di protesta si deve aggiungere un atro intervento congiunto tra Stati Uniti, Australia e Regno Unito i quali hanno costituito nuova alleanza strategica, militare e di sicurezza Aukus, nata con l’obiettivo di contenere le pretese cinesi. Il Comitato Olimpico Internazionale mantenendo una certa ‘diplomazia’ si dichiara neutrale sulla questione, rifiutandosi di commentare “decisioni puramente politiche”. Le accuse che provengono dalle organizzazioni per i diritti umani sono molto gravi: almeno un milione di Uiguri e altre minoranze di lingua turca, principalmente musulmani, sono detenuti nei campi dello Xinjiang. La Cina viene accusata di sterilizzare con la forza le donne e di imporre il lavoro forzato (Archivio RAI, 2022). Il rapporto, pubblicato ad agosto 2022 sulla scia della visita dell’Alto Commissario delle Nazioni Unite per i Diritti Umani, Michelle Bachelet, avvenuta a maggio, afferma che “le accuse di modelli di tortura o maltrattamento, tra cui trattamenti medici forzati e condizioni di detenzione avverse, sono credibili, così come le accuse di singoli episodi di violenza sessuale e di genere” (UNRIC, 2022).

La protesta, guidata dagli USA, ha una forma più leggera rispetto al passato, in quanto gli sportivi di tutti i Paesi coinvolti hanno potuto prendere parte alle competizioni sportive previste. Solo i rappresentanti dei governi sono stati i grandi assenti a Pechino, proprio come accadde nel 2014 alle Olimpiadi invernali di Sochi, quando il presidente degli USA, Barack Obama, sua moglie Michelle e l’allora vicepresidente Joe Biden non andarono in Russia per protestare contro la linea del Cremlino nei confronti dei diritti degli omosessuali.

John Soares, esperto di politica delle Olimpiadi e docente all’Università di Notre Dame in una dichiarazione rilasciata al Washington Post ha affermato “Ciò che sta facendo

Biden, piuttosto che esporsi alle critiche per il fatto di infliggere ai propri atleti una punizione più pesante rispetto a quella inflitta al governo cinese, è inviare un messaggio diplomatico di disapprovazione” (Albert Voncina, 2021), infatti sarebbe ingiusto impedire agli atleti, dopo anni di allenamenti e duro lavoro, di partecipare all'appuntamento così importante. Non bisogna però trascurare il rilevante aspetto economico e degli accordi commerciali che garantiscono ad atleti e federazioni importanti introiti, senza dimenticare i contratti milionari legati ai diritti tv e alle sponsorizzazioni di vario genere. Soprattutto per questo motivo nelle Olimpiadi di Pechino, abbiamo assistito a un boicottaggio olimpico diverso e decisamente meno pesante, rispetto a quando gli atleti, i principali protagonisti delle Olimpiadi erano costretti disertare i Giochi.

Uno dei boicottaggi più clamorosi delle Olimpiadi moderne quello delle Olimpiadi di Mosca del 1980 da parte degli USA per decisione dell'allora presidente Jimmy Carter. L'intento era mandare un segnale forte e chiaro in seguito all'invasione sovietica dell'Afghanistan avvenuta l'anno precedente. In quell'occasione la presa di posizione dei paesi alleati degli USA fu netta. Infatti 65 Paesi, tra cui Canada, Israele, Giappone, Germania Ovest e anche Cina non mandarono i propri atleti ai giochi di Mosca (questo a testimoniare di come possano cambiare i rapporti economico-politici nell'arco di circa 42 anni). Alcuni Paesi alleati, tra cui l'Italia, permisero ai propri atleti di gareggiare sotto la bandiera olimpica. Tale possibilità non fu concessa invece agli atleti USA: chi avrebbe partecipato avrebbe perso per sempre il passaporto statunitense. Questo boicottaggio non portò a nessun risultato diplomatico significativo in quanto la guerra in Afghanistan durò per altri nove anni. A perderci furono quindi soprattutto gli atleti e lo sport, con solamente 80 Paesi partecipanti, record negativo dopo l'edizione del 1956. Con la non partecipazione degli Stati Uniti ci fu un dominio dell'URSS, prima nel medagliere con 195 medaglie conquistate, record ancora imbattuto. Dopo il record di medaglie del 1980 dell'URSS fu Mosca a boicottare i Giochi Olimpici di Los Angeles 1984. Questo boicottaggio avvenne più per ripicca che per delle motivazioni valide. Un atto di protesta che passò quasi inosservato rispetto a quello

avvenuto quattro anni prima, visto che furono solo 14 Paesi a non partecipare, la maggior parte del blocco sovietico, tra cui la Germania Est. Furono invece ben 140 gli Stati partecipanti il che rappresentò un nuovo record di presenze, con gli USA a primeggiare nel medagliere con 83 medaglie. Le Olimpiadi di Los Angeles furono un successo anche dal punto di vista economico. Tali Giochi furono infatti l'evento più seguito fino a quel momento in televisione, ma anche il numero degli spettatori che seguirono la manifestazione dal vivo fu enorme, gli organizzatori vendettero quasi il doppio dei biglietti rispetto all'edizione record precedente e anch'esso nordamericana: quella di Montreal del 1976.

Nella storia delle Olimpiadi vi furono boicottaggi sportivi che hanno avuto meno risonanza in quanto effettuati da Paesi meno influenti rispetto ad esempio agli Stati Uniti.

Nel 1936 nessuno stato decise di boicottare i Giochi organizzati a Berlino dalla Germania nazista. Il primo boicottaggio delle Olimpiadi avvenne a Melbourne nel 1956, in Australia, quando per motivi diversi non si presentarono Cina, Iraq, Libano, Cambogia, Egitto, Spagna, Paesi Bassi e Svizzera. Questi ultimi tre paesi non mandarono i propri atleti per protestare rispetto all'invasione dell'Ungheria da parte dell'Armata Rossa, intervenuta per fermare la rivoluzione ungherese contro il regime comunista. Anche se la stessa Ungheria prese parte ai Giochi, andando a conquistare la medaglia d'oro nella pallanuoto maschile dopo una vittoria, ironia della sorte, proprio contro i sovietici in un match ad altissima, terminato in anticipo (sul 4:0 dell'Ungheria sull'URSS) a causa di una feroce rissa e soprannominato poi "Bagno di sangue di Melbourne" (Della Croce, 2019), tale vittoria, fortemente voluta, vale la finale vinta poi contro la Jugoslavia. La Cina invece decise di non partecipare ai Giochi a causa del permesso di prendervi parte accordato separatamente a Taiwan, questo tema, oggi di grande attualità, sta aprendo a tensioni internazionali preoccupanti. Mentre in seguito all'invasione militare del Canale di Suez da parte di Francia, Regno Unito e Israele ci fu il boicottaggio di Egitto, Cambogia, Iraq e Libano (Campanini, 2005).

GANEFO, Olimpiadi e apartheid tra boicottaggi e impedimenti di partecipazione

I Giochi delle Nuove Forze Emergenti (Games of the New Emerging Forces), comunemente conosciuti con l'acronimo GANEFO nacquero nel 1962 in seguito alla squalifica portata avanti dal CIO nei confronti dell'Indonesia, esclusa perché ritenuta colpevole per non aver negato la partecipazione Israele e Taiwan ai Giochi Asiatici per motivi religiosi. Questa giustificazione nascondeva in realtà fratture più profonde che separavano lo stato guidato Kusno Sosrodihardjo, meglio conosciuto con lo pseudonimo di Sukarno, e il massimo organo sportivo capeggiato all'epoca dall'americano Avery Brundage. Alla base dell'ostracismo mostrato dal presidente indonesiano nei confronti del Comitato Internazionale Olimpico vi era infatti la convinzione che quest'ultimo fosse "uno strumento degli imperialisti e dei colonialisti" atto ad indebolire gli stati che da poco si erano liberati dal giogo delle potenze occidentali e riunitisi sotto l'ala del cosiddetto "terzomondismo", movimento che si era creato nel 1955 in occasione della Conferenza di Bandung.

Il provvedimento emesso dalla giunta Brundage divenne quindi un appiglio perfetto per attaccare il numero uno dello sport mondiale, accusato di contraddire "lo spirito di atleti e popoli nel rafforzare l'amicizia e la convivenza" nonché l'eccessiva vicinanza agli interessi delle grandi potenze mondiali a discapito dei paesi poveri (Cangelli, 2022). Questo progetto trovò una perfetta spalla nella Cina di Mao Zedong che, nonostante l'estromissione dal Comitato Olimpico Internazionale per il mancato riconoscimento di Taiwan, appoggiò prontamente la competizione coinvolgendo così indirettamente anche l'Unione Sovietica, presente con una piccola delegazione al fine di evitare il dilagare dell'influenza cinese sui paesi del Terzo Mondo. Mosca si era infatti riavvicinata nei decenni precedenti al CIO, investendo ingenti quantità di denaro particolarmente nel settore sportivo, nonostante ciò il rischio proveniente da Pechino spinse gli uomini di Nikita Chruščëv a partecipare senza però dare una particolare visibilità all'evento. Il medesimo trattamento venne applicato dagli organi dei principali

partiti comunisti occidentali che, nonostante alcuni dei loro rappresentanti fossero presenti, preferirono quasi dimenticarsi dell'esistenza dei GANEFO.

Ai primi giochi Olimpici organizzati nel continente asiatico nel 1964 a Tokyo non parteciparono Cina, Indonesia e Corea del Nord. Ciò che spinse questi paesi a non partecipare fu l'annuncio del Comitato olimpico internazionale (CIO) di voler squalificare tutti gli atleti che nel 1963 presero parte ai Giochi delle Nuove Forze Emergenti (GANEFO) di Giacarta. Anche in questo caso si trattò di una decisione politica e commerciale, in quanto i GANEFO nacquero proprio come una specie di concorrenza alle Olimpiadi ovvero un evento sportivo competitivo multinazionale alternativo ai Giochi Olimpici. Questa nuova organizzazione venne considerata come una sfida e una minaccia al dominio assoluto del Comitato olimpico internazionale negli sport globali (Cangelli, 2022).

Ai giochi di Tokyo del 1964, a causa dell'apartheid, venne impedito per la prima volta agli atleti del Sudafrica. Il Comitato Olimpico Internazionale ritirò l'invito di partecipazione in quanto il ministro Jan de Klerk aveva dichiarato che la squadra olimpica nazionale sudafricana sarebbe stata composta solo ed esclusivamente da atleti bianchi (Booth 1998). In occasione delle Olimpiadi del 1968 a Città del Messico, il CIO era pronto a riammettere il Sudafrica ai giochi, ma la minaccia di boicottaggio di molte nazioni africane fece saltare gli accordi mentre nel 1970 venne formalmente espulso dai Giochi Olimpici. L'apartheid fu dichiarato crimine internazionale da una convenzione ONU del 1973 entrata in vigore nel 1976 (International Convention on the Suppression and Punishment of the Crime of Apartheid), e poi fu inserito nella lista dei crimini contro l'umanità, oggi perseguito anche dalla Corte Penale Internazionale. I sudafricani per tornare a disputare le Olimpiadi dovettero attendere il 1992, anno in cui verrà accettato ai giochi di Barcellona, ovvero l'anno successivo all'abolizione, da parte del Sudafrica, della politica di segregazione razziale e del regime dell'apartheid.

Il boicottaggio africano

L'apartheid invece fu decisivo nel boicottaggio da parte di molti Paesi africani dei Giochi olimpici canadesi di Montreal 1976. Gli Stati africani rimasero profondamente delusi e adirati dal comportamento della Nuova Zelanda, colpevole di aver disputato con la propria nazionale di rugby alcune partite in Sudafrica contro diverse formazioni locali. Infatti, proprio alla vigilia dell'apertura dei giochi canadesi la nazionale di rugby neozelandese era impegnata in una tournée sudafricana, in coincidenza con l'ondata di proteste contro il regime di Pretoria provocata dalla durissima repressione della rivolta esplosa a Soweto, dove docenti e studenti neri si ribellarono contro un decreto governativo che voleva imporre in tutte le scuole l'utilizzo dell'*afrikaans*, la "lingua degli oppressori" bianchi. La violenza del governo razzista, che negli scontri con la polizia provocò centinaia di morti tra i manifestanti, suscitò l'indignazione dell'opinione pubblica internazionale e nuove sanzioni da parte della Nazioni Unite.

Il Consiglio Superiore dello Sport Africano, su proposta della Tanzania, chiese agli organizzatori di revocare l'invito di partecipazione alla Nuova Zelanda annunciandone, in caso di richiesta respinta, il boicottaggio dei Giochi. Il CIO sostenne di non poter intervenire, trovando la scusa che il rugby non fosse una disciplina olimpica. Tutti gli atleti africani lasciarono così le Olimpiadi con l'eccezione degli sportivi della Costa d'Avorio e del Senegal (Utzeri, 2021). Si aprì un nuovo conflitto emblematico della crisi di identità dell'olimpismo e del suo modo di intendere la "fratellanza" Marcello (Del Bosco, 1976). Molti giornali nel mondo uscirono, quasi per una comune intuizione telepatica, col titolo: "L'Olimpiade ha perso un cerchio!" (Baldoni, 2009). Si tennero invece a Seul, in Corea del Sud nel 1988, gli ultimi Giochi olimpici nel periodo della Guerra fredda e dunque anche le ultime Olimpiadi con delle defezioni volontarie. Il boicottaggio in questo caso fu capitanato dalla Corea del Nord, in quanto non coinvolta nell'organizzazione dei Giochi assieme ai propri vicini/rivali/nemici. Tale protesta si rivelò un flop, infatti Unione Sovietica e Cina presero parte alle Olimpiadi, mentre la Corea del Nord venne supportata soltanto da cinque Paesi del blocco

orientale, tra cui Cuba di Fidel Castro il quale fu uno dei pochi critici maggiormente esposti dei Giochi sudcoreani. Il contrasto tra le due Coree venne appianato, almeno sul piano sportivo, dalla squadra composta da atlete nordcoreane e sudcoreane che gareggiarono con il nome di “Corea” nel torneo di hockey su ghiaccio femminile alle Olimpiadi invernali di Pyeongchang 2018. Seul sperava di replicare nel 2021 a Tokyo l’esperienza dei team congiunti, ma in quell’occasione ad allontanare il riallaccio dei rapporti diplomatici tra i due Paesi fu il virus Covid-19. La Corea del Nord per evitare i contagi rinunciò alla partecipazione ai Giochi olimpici. Nemmeno le Olimpiadi di Tokyo furono tuttavia esenti da scandali, in quanto gli atleti russi furono costretti a dover partecipare sotto la bandiera olimpica a causa del “doping sistematico”, in cui fu coinvolta la federazione russa, costringendo infatti Mosca a rinunciare a bandiere e simboli nazionali anche a Pechino 2022.

Le Olimpiadi come qualsiasi altro sport di alto livello (soprattutto mediatico-economico) non saranno mai un semplice evento sportivo ma si legheranno sempre alle varie situazioni politico-economico-conflittuali tra gli stati.

Dal “quasi” boicottaggio alla vittoria

Non soltanto le olimpiadi ma in generale tutto il mondo dello sport in qualche modo si è confrontato con le problematiche politiche e conflittuali che spesso hanno colpito, con modalità e per motivazioni diverse, molti paesi del mondo.

Un altro emblematico esempio in cui lo sport si è confrontato con una situazione politica internazionale alquanto delicata è stata la Coppa Davis del 1976 vinta poi dall’Italia. Tale competizione ha rappresentato uno dei momenti più iconici nella storia dello sport e del tennis italiano. La vittoria in questione è stata senza dubbio importantissima non solo dal punto di vista sportivo, ma anche per i risvolti ideologici e politici che hanno interessato le nazionali partecipanti.

L'Italia, nel 1976, si trovava in pieno dei cosiddetti anni di piombo e del terrorismo politico. L'anno precedente il Partito Comunista aveva ottenuto un risultato eccezionale alle elezioni amministrative. Alle elezioni politiche anticipate di giugno il Partito Comunista di Enrico Berlinguer raggiunse il suo massimo storico ottenendo oltre 12 milioni di voti.

Tra una elezione e l'altra, il tennis italiano stava vivendo una delle sue migliori stagioni di sempre. L'atleta ventiseienne, Adriano Panatta, aveva vinto gli Internazionali di Roma a maggio, e il Roland Garros di Parigi a giugno, cioè i due più importanti tornei internazionali su terra rossa. Ad agosto, insieme al compagno di doppio Bertolucci, a Barazzutti e Zugarelli, riuscì a battere la Gran Bretagna a Wimbledon nella finale europea della Coppa Davis, un risultato che permise loro di proseguire alle semifinali intercontinentali.

Oltre all'Italia arrivarono in semifinale anche Australia, Unione Sovietica e Cile. La prima sfida è stata quella tra Italia e Australia, mentre la seconda sfida in programma sarebbe stata quella tra Unione Sovietica e Cile. L'Italia vinse la semifinale contro l'Australia per tre punti a due, mentre la semifinale tra Unione Sovietica e Cile non si giocò, dal momento che l'Unione Sovietica si rifiutò di incontrare il Cile in opposizione al regime dittatoriale di Pinochet. Per questo motivo, il Cile passò automaticamente in finale vincendo a tavolino, mentre l'Unione Sovietica, che aveva boicottato la gara, non fu più invitata nelle seguenti edizioni della Coppa Davis. Il Cile passò quindi automaticamente in finale, mentre in Italia, paese che aveva ospitato numerosi esuli cileni e dove la questione era molto sentita, iniziarono lunghe e accese discussioni. Ad esempio, il 27 novembre sulla Rai, in prima serata andò in onda un lungo dibattito interamente dedicato sulla partecipazione o meno degli atleti azzurri. Il Partito Comunista portò addirittura la questione in parlamento.

Così discussioni e dibattiti andarono avanti da settembre a dicembre, mentre gli atleti non avevano mai avuto dubbi sul fatto di voler giocare la finale e vincere la Coppa Davis. Il governo presieduto da Giulio Andreotti non si sbilanciò, e nemmeno il CONI. Alla fine, il governo decise di lasciare la parola alla federazione italiana del tennis, che

spingeva per la partecipazione dell'Italia. Fu il Partito comunista cileno, dalla clandestinità, a chiedere a quello italiano di mandare la squadra a Santiago per non permettere al regime di Pinochet di fregiarsi di quella coppa, anche se vinta a tavolino. La stampa e la televisione italiana seguirono poco o nulla quella finale, per questioni legate alle discussioni dei mesi precedenti. Fu anche per quello che in pochi si accorsero delle magliette rosse usate in campo nella dagli atleti italiani durante la partita. Le magliette rosse volevano simboleggiare il colore dei fazzoletti che le donne cilene usarono per denunciare la scomparsa dei padri, dei mariti e dei figli per mano del regime. La maglia rossa, infatti, è stata indossata in omaggio alle vittime della repressione del regime di Pinochet, e cambiata soltanto nel set finale, in azzurro, dalla Nazionale italiana. L'Italia vinse la sfida per quattro punti a uno, lasciando l'unica vittoria al Cile, nel match finale con il risultato già acquisito da parte della nazionale italiana (Cabrio, 2021). Al ritorno degli atleti italiani in patria non ci furono particolari celebrazioni, anzi, all'aeroporto di Fiumicino i tennisti dovettero evitare i contestatori che li attendevano all'esterno.

Conclusioni

Lo sport dovrebbe essere simbolo di unità e pace, capace di unire un popolo diviso. Lo sportivo dovrebbe limitarsi a tifare la propria nazionale, i propri atleti. Lo sport si basa (quantomeno dovrebbe farlo) su valori come, giustizia, rispetto, etica, solidarietà, fratellanza anche tra avversari, insomma quanto di più lontano dalla guerra o da qualsiasi controversia violenta tra i popoli. Come abbiamo visto le manifestazioni sportive più importanti spesso sono state teatro di vicende che con lo sport centrano poco o nulla. I numerosi casi dei boicottaggi olimpici o della vicenda della Coppa Devis del 1976 ci dimostrano però come lo sport, suo malgrado, sia stato coinvolto in controversie tra gli stati o in situazioni di politica internazionale molto delicate. Ad esempio tante sono state le prese di posizione contro la Russia da parte delle autorità internazionali da quando l'Ucraina è stata invasa militarmente il 24

febbraio 2022. Oggi il mondo dello sport chiude le porte alla guerra che si sta combattendo in Ucraina. Tra le decisioni più importanti ufficializzate c'è la "raccomandazione" del Comitato Internazionale Olimpico a "non invitare atleti russi e bielorusi in competizioni internazionali", da qui la scelta di Fifa e Uefa di sospendere tutte le nazionali e i club russi da tutte le loro competizioni in segno di vicinanza al popolo ucraino e la cancellazione del Gp di Formula 1 di Sochi. Moltissime altre associazioni e federazioni hanno preso simili decisioni, a dimostrazione di come anche tutto il mondo dello sport condanna in maniera unanime il conflitto tra Russia e Ucraina e di qualsiasi guerra.

Il tennista russo Daniil Medvedev, il nuovo numero uno al mondo di tennis, ha lanciato su Instagram un importante appello per la pace tra Russia e Ucraina. Tra gli altri campioni di tennis da segnalare anche l'ucraina Elina Svitolina, che ha annunciato che donerà i soldi che guadagnerà nei suoi prossimi tornei per aiutare il suo Paese. Intanto, a causa del conflitto in corso, l'International Tennis Federation ha annunciato di aver cancellato a tempo indefinito tutti i tornei del circuito originariamente previsti in calendario in Russia.

Dopo la scelta della Fifa di sospendere la nazionale e i club dalle competizioni, la Russia dice addio al Mondiale di calcio in Qatar (la Polonia, avversaria della semifinale playoff, va diretta in finale). Erano stati gli stessi polacchi tra i primi a manifestare l'intenzione di non giocare la partita degli spareggi per protesta. Per quanto riguarda le squadre di club è lo Spartak Mosca ad essere esclusa da parte della Uefa dall'Europa League. Inoltre la finale di Champions non si giocherà più nello Stato belligerante ma verrà disputata allo Stade de France a Parigi.

La federazione pallavolistica mondiale ha spostato la sede dei Mondiali di pallavolo maschili che dovevano tenersi in Russia come anche il Mondiale di nuoto juniores, che come stabilito dalla Fina non si terranno altri eventi in quello Stato russo finché non cesserà la guerra in atto. Anche il World Rugby, l'organo di governo mondiale di disciplina, ha deciso di escludere non solo la Russia, ma anche la Bielorussia (il cui governo ha apertamente appoggiando e sostenendo l'invasione dell'Ucraina) da ogni

competizione internazionale di rugby “fino a nuovo ordine”, come sanzione “completa e immediata” a seguito dell’avvio della guerra. La Federazione internazionale sport del ghiaccio (Isu) ha vietato le gare a russi e bielorusi in più queste due nazioni non potranno ospitare eventi della Federginnastica. A queste decisioni ne seguono altre provenienti da molti altri enti internazionali, che anche attraverso lo sport ribadiscono la condanna alle azioni violente che stanno portando alla distruzione di un stato sovrano e alla morte o alla fuga dal proprio Paese di migliaia di persone.

Tra le sanzioni sportive imposte alla Russia, ce n’è una che colpisce direttamente il presidente russo Vladimir Putin in una delle sue grandi passioni: il judo. La International Judo Federation lo ha infatti sospeso dalla carica di presidente onorario e ambasciatore dell’organizzazione. A comunicarlo è stata la stessa IJF in una nota, spiegando che la decisione è stata presa “alla luce del conflitto in corso in Ucraina”. Putin, com’è noto, pratica ad alto livello l’arte marziale asiatica sin dalla gioventù e lo si è visto spesso combattere sul tatami anche dopo essere diventato presidente.

Insomma non c’è stata federazione sportiva che non si sia espressa negativamente rispetto alla guerra tra Russia e Ucraina condannando in maniera unanime l’invasione russa.

Come abbiamo osservato in questa esposizione, lo sport da sempre si è dovuto confrontare con le problematiche della guerra e della pace. Il ruolo importante dello sport nella società europea è stato riconosciuto nel dicembre 2000 dal Trattato di Nizza, nella dichiarazione del Consiglio europeo sulle caratteristiche specifiche dello sport e la sua funzione sociale in Europa.¹ In essa, si riconosce che, “nell’azione che esplica in applicazione delle differenti disposizioni del trattato, la Comunità deve tener conto, anche se non dispone di competenze dirette in questo settore, delle funzioni sociali, educative e culturali dello sport, che ne costituiscono la specificità, al fine di rispettare e di promuovere l’etica e la solidarietà necessarie a preservarne il ruolo sociale”.

¹ Il Trattato di Nizza riguarda le riforme istituzionali da attuare in vista dell’adesione di altri Stati. Il trattato ha modificato il Trattato di Maastricht e i Trattati di Roma. È stato approvato al Consiglio europeo di Nizza, l’11 dicembre 2000 e firmato il 26 febbraio 2001. Dopo essere stato ratificato dagli allora 15 stati membri dell’Unione europea, è entrato in vigore il 1° febbraio 2003.

Lo sport è un fenomeno complesso che merita un'analisi attenta ed approfondita. Proprio perché fenomeno complesso, si struttura all'interno di molteplici campi: la dimensione agonistica e competitiva, associata ad una struttura rigidamente formale, pone lo sport su un piano autonomo in cui si intrecciano l'originale dimensione ludica e quelle componenti economiche, politiche, sociali e culturali che fanno dell'universo sportivo una realtà polidimensionale. In un momento quale quello attuale, in cui non mancano esempi di sport diseducativo, si avverte di notevole rilevanza il bisogno di infondere nelle persone, soprattutto quelle più giovani, quei principi del Fair Play, tanto cari a Sir Thomas Arnold e al Barone Pierre De Coubertin. Lo sport è un esempio di comportamento, è una grande scuola di vita, come hanno dimostrato le principali teorie socio pedagogiche, secondo le quali l'attività sportiva ha un'evidente funzione educativa e sociale. Circa 22 anni fa nel suo discorso ai Laureus Award diceva: "Lo sport ha il potere di cambiare il mondo. Ha il potere di suscitare emozioni. Ha il potere di unire le persone come poche altre cose al mondo. Parla ai giovani in un linguaggio che capiscono. Lo sport può creare speranza, dove prima c'era solo disperazione. È più potente di qualunque governo nel rompere le barriere razziali. Lo sport ride in faccia ad ogni tipo di discriminazione".

Bibliografia e sitografia

- Bacci A. (2002), *Lo sport nella propaganda fascista*, Bradipolibri, Pisa.
- Baldoni F.D. (2009), *I valori storici dello sport*, Mosciano Sant'Angelo: Tipografia 2000 srl.
- Booth D. (1998), *The Race Game: Sport and Politics in South Africa*, Routledge, 1998, p. 88, ISBN 0-7146-4799-3.
- Cabrio P. (2021), *La Coppa Davis delle magliette rosse*. Milano: Il Post.
- Campanini M. (2005), *Storia dell'Egitto contemporaneo. Dalla rinascita ottocentesca a Mubarak*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Cangelli M. (2022). *I GANEFO: quando le dispute internazionali partorirono un' "Olimpiade fantasma"*. Vita Sportiva.
- Del Bosco M. (1976), *Dall'Africa lo scossone al mito olimpico*, Milano: l'Unità", del 19 luglio 1976.
- Della Croce M. (2019), *...e l'acqua si tinse di rosso*. Lecce: Storie di Sport.

Moio G. (2020), *Lo sport come propaganda del ventennio fascista*. Napoli: CinqueColonne Magazine.

Perozzi C. (2020), 18 Agosto 1964. Il Sudafrica escluso dai Giochi Olimpici. Lnews

<https://www.olnews.it/2020/08/18/18-agosto-1964-il-sud-africa-escluso-dai-giochi-olimpici/>

Richard H. McLaren O.C. (2016), Independent Person WADA Investigation of Sochi Allegation,

[https://www.wada-](https://www.wada-ama.org/sites/default/files/resources/files/mclaren_report_part_ii_2.pdf)

[ama.org/sites/default/files/resources/files/mclaren_report_part_ii_2.pdf](https://www.wada-ama.org/sites/default/files/resources/files/mclaren_report_part_ii_2.pdf)

https://www.rainews.it/archivio-rainews/articoli/Olimpiadi-Pechino-2022-invernali-Giapponesi-unisce-a-boicottaggio-diplomatico-Stati-Uniti-Canada-Australia-Gran-Bretagna-corea-del-Sud-CIO-c5f7abd3-58fa-42b5-a601-4ef728024178.html?refresh_ce

Spagnesi G.(2020), *Le origini dell'educazione fisica*, Torin, Edusport Loescher Editore.

UNRIC-Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (2022), Cina responsabile di “gravi violazioni dei diritti umani” nella provincia dello Xinjiang: rapporto ONU sui diritti umani.

Utzeri S.F. (2021), *Storie Olimpiche - Montreal 1976, il boicottaggio dell'Africa e la perfezione di Nadia*. Bologna: Mille Cuori Rossoblu

Voncina A. (2021), Quando le Olimpiadi diventano un campo di battaglia politico: storie di boicottaggi e di esclusioni. [Espresso.repubblica.it](https://www.espressorepubblica.it)

World Anti-Doping Association-WADA, (2016). WADA acknowledges IOC decision on Russia, stands by Agency's Executive Committee recommendations. [press release] 24 July 2016. Available at: <https://www.wada-ama.org/en/media/news/2016-07/wada-acknowledges-ioc-decision-on-russiastands-by-agencys-executive-committee>.

Boycotting South Africa, in *Time*, 8 marzo 1968.

<https://web.archive.org/web/20090114112659/http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,900012,00.html>

<https://www.vita-sportiva.it/i-ganefo-quando-le-dispute-internazionali-partorirono-un-olimpiade-fantasma/>

<https://unric.org/it/cina-responsabile-di-gravi-violazioni-dei-diritti-umani-nella-provincia-dello-xinjiang-rapporto-onu-sui-diritti-umani/>

<https://olympics.com/it/olympic-games/montreal-1976>

DEMETRIO RIA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

Abbiamo voluto intervistare Aldo Visalberghi, uno dei più significativi pedagogisti italiani sul tema della “educazione alla pace”. Si tratta di una finzione, evidentemente, che però aiuta a cogliere l’attualità delle sue riflessioni. Abbiamo attentamente esaminato i suoi articoli usciti sulla rivista “Scuola e Città” nella seconda metà degli anni ’80 del Novecento, abbiamo consultato alcune opere in cui ha trattato il tema, e da lì, attraverso un lavoro di ‘montaggio’ abbiamo ricavato i contenuti della presente intervista.

I tempi che stiamo vivendo ci stanno facendo rivivere l’esperienza della guerra in Europa, il grande squilibrio economico, sociale, ambientale e per certi versi anche culturale. Riteniamo che le parole di Aldo Visalberghi possano conseguire due differenti obiettivi: da un lato consentono di considerare l’educazione alla pace come impegno per la diffusione di una cultura di pace; dall’altro lato ricostruendo la dinamicità del suo pensiero, ridanno impulso alla formazione (scolastica, universitaria) come esperienza democratica, partecipativa, consapevole e responsabile verso la cura e alla valorizzazione della “casa comune” come luogo di relazione e di scambio umano.

DR – Partirei proprio dal primo obiettivo e le chiederei di ridare voce a quella sua riflessione sul senso della “cultura della pace” e di come sia importante prendere le distanze da una “ideologia della pace”.

AV – Anzitutto la ringrazio per questo invito che ho gradito particolarmente perché la mia battaglia educativa è stata orientata dall'importanza del rapporto tra democrazia e educazione. Certamente, lei saprà quanto lavoro di scavo ho condotto sul pensiero e l'opera di John Dewey e pertanto il rapporto tra educazione, pace e diritti umani sono al centro della riflessione del filosofo americano così come, a mio modo ho cercato di fare nelle mie opere. Viviamo (sic! Io non più) un mondo che sta attraversando un grave periodo di crisi, si ha quasi l'impressione di essere al confine di un'era... qualcuno parla di fine dell'antropocene. Certo è che, come ebbi modo di dire in una tavola rotonda nella seconda metà degli anni '80, ritengo che una cultura della pace, dico una "cultura della pace", non una "ideologia della pace", cioè un complesso approssimativo di argomenti per l'impegno in azioni politiche anche importanti, democratiche, ma comunque particolari. Io non assegno nessun significato negativo alla parola ideologia, però è diversa da cultura. Cultura della pace vuol dire possedere non poche conoscenze di fatto e le capacità di analisi circa i problemi che bisogna prendere in considerazione cosicché quando si tratta di decidere, autonomamente, responsabilmente, come ciascuno di noi potrà e dovrà decidere su queste cose. Decide quando anzitutto, come libero cittadino, si impegna a scegliere tra istanze politiche e tra persone. Io non credo che si possa mettere in dubbio che compito primario della scuola secondaria è quello di formare prima di tutto cittadini responsabili. È nostro convincimento ben radicato che oggi la scuola deve tener presente questa esigenza nei termini in cui si presenta attualmente in rapporto alle grandi scelte di guerra e di pace, di corsa agli armamenti o di disarmo, unilaterale o bilanciato, di conflitto economico o di solidarietà internazionale, di rispetto ecologico o di depredazione delle risorse del pianeta.

DR – Quindi educare alla pace o sostenere le ideologie pacifiste non basta per ottenere una trasformazione democratica ed emancipata delle persone? Sa professore, oggi si è avviato un programma di integrazione dei curricoli scolastici (in particolare delle scuole superiori) integrando l'orario di insegnamento con ore dedicate alla cittadinanza, costituzione, educazione civica. Lei crede che questa

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

possa essere la strada decisiva che porterà al raggiungimento di traguardi importanti per la creazione e il sostegno allo sviluppo di una “cultura della pace”?

AV – Iniziativa interessante, ma come sa non sono in grado di prevedere il futuro, per me lei è il futuro. Quello che posso dirle è che a me pare che le grandi scelte di guerra e di pace, la corsa agli armamenti, il disarmo, unilaterale o bilanciato, il conflitto economico o la solidarietà internazionale, il rispetto ecologico o di depredazione delle risorse del pianeta siano problemi strettamente collegati nella promozione di una cultura di pace. Per saperli affrontare in modo serio e non semplicemente emotivo l'intero ventaglio delle materie di insegnamento, ai vari livelli scolastici, va aggiornato e migliorato, nei contenuti e nei metodi, e questo non solo al fine di attuare l'educazione alla pace ma anche per rendere, più ricca, più seria, più costruttiva e intelligente l'esperienza scolastica. Mi permetta di chiarire un po' meglio alcuni impliciti di questa mia affermazione per non ingenerare fraintendimenti. Quanto è implicato da quest'impostazione non è in contrasto con la partecipazione dei giovani a iniziative particolari di pace né con la iniziativa di docenti che attuino particolari seminari, corsi di lezioni, itinerari didattici, intesi in modo specifico a realizzare in modo particolare una educazione alla pace. Tutto questo può esserci, ma la nostra tesi è che può anche non esserci. Però la scuola ha comunque il dovere di portare avanti un discorso serio, analitico, approfondito, tale che la vastissima gamma di problemi che sono coinvolti nella discussione su questa questione della nostra sopravvivenza sul pianeta sia, per quanto possibile, chiara nella mente di tutti. Se si trattasse solo di incutere terrore di fronte alle possibilità di un conflitto nucleare, ci si potrebbe limitare ad illustrare e a far comprendere i suoi probabili effetti, effetti che vanno ben al di là di ogni immaginazione. Ma una pedagogia del terrore è una povera pedagogia: l'equilibrio del terrore non si supera con la pedagogia del terrore o solo con quella. Esso facilmente genera reazioni di fastidio e di rimozione psicologica. È inutile affliggersi per eventualità ben spaventose ma fuori del nostro controllo. In realtà il problema è proprio di capire come mai l'umanità si stia impegnando in un gioco così folle, così schizofrenico, così

paranoico. Quali egoismi spingono su questa strada e quali meccanismi decisionali rendono possibile queste scelte?

DR - Professore, quindi cosa vuol dire promuovere nelle scuole una cultura di pace, vale a dire quali conseguenze essenziali occorrono per poter giudicare autonomamente questi problemi?

AV - Beh, vuol dire promuovere anzitutto un sano senso critico, direi un sufficiente buon senso aggiornato o informato scientificamente. Tuttavia, il punto fondamentale per realizzare quella che io chiamo una cultura di pace è di non limitarsi mai ad argomenti scientifico-polemologici, giacché il problema non è solo quello di evitare disastri. Una cultura di pace deve comprendere la consapevolezza di tutti questi temi, investire praticamente tutte le materie scolastiche, dalla fisica all'educazione fisica, quest'ultima in quanto dovrebbe insegnare a distinguere tra competitività, violenza aggressiva e sana emulazione. Non solo, dunque, tutte le materie scientifiche, ma tutte le scienze umane, anche nel senso che, per esempio, biologia da un lato, storia dall'altro dovrebbero essere sviluppate nel senso di affrontare il problema del passaggio dall'evoluzione biologica all'evoluzione culturale. Ora, prendere coscienza di questo aggrovigliato complesso di problemi è cosa che esige una cultura molto seria, che permetta di orientarsi non solo su questioni di armamenti, di tecnologia e di strutture, ma anche e soprattutto, sulle cause politiche, economiche, e psicologiche della conflittualità. Non bastano i buoni sentimenti, occorrono persuasioni razionali e approfondite. E, certo, alla fine occorre anche un certo coraggio. L'atto morale deve essere in qualche modo una scommessa autonoma e coraggiosa sul futuro; non può aspettare la sicurezza che gli altri soggetti agiscano nello stesso modo, prima che ci si impegni nella direzione che si postula onestamente come "utile". Se questo atteggiamento non si realizza, a livello non più soltanto soggettivo, dove poi, in effetti, a parte tutto, si realizza poco, ma se non si realizza anche a livello di decisioni politiche, nel senso che la "cultura del sospetto" venga meno e che non si presuma sempre che la minima mossa distensiva che si fa da una parte il "nemico" ne approfitti, se non si arriva cioè, anche a livello di decisione politica, ad avere un

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

minimo di fiducia nell'uomo, nel fatto che gli uomini sono consapevoli e responsabili tutti delle sorti del mondo, e se soprattutto non si arriva a rendersi conto che l'uso detrativo e continuato della parola utopia è una pessima abitudine paralizzante, insomma se molti atteggiamenti tradizionali non mutano, non ci sarà una cultura di pace. Che una "pace perpetua" non possa alla lunga fondarsi sull'equilibrio del terrore, credo che sia un fatto acclarato. Solo una stretta collaborazione fra insegnanti, un'accurata programmazione in comune, una coraggiosa e creativa promozione di momenti di sintesi e di confronto, possono fondare seriamente quell'autonomia di giudizio che connette l'impegno umano con la consapevolezza critica. Tutto ciò, peraltro, è perfettamente in linea con gli orientamenti della pedagogia più avanzata: si tratta essenzialmente di uscire dal generico delle buone intenzioni e di misurarsi con le richieste del mondo reale.

DR – La dimensione planetaria dei problemi che abbiamo richiede che si affronti il problema della nostra sopravvivenza e pertanto occorre combattere la violenza. Vero?

AV - Ma cosa vuol dire "combattere" la violenza? Immagino che lei non intenda favorire l'idea che esista una violenza giusta e che questa sia la risposta adeguata a contrastare la violenza. Questa sarebbe una risposta banale e comunque inefficace. Di fronte ai tanti problemi che il mondo di oggi ci sta ponendo innanzi il primo dovere per tutti, e per gli educatori in particolare, è di prenderne coscienza, con la massima possibile oggettività e chiarezza. Se si parte, come ho fatto io, dalla considerazione che la situazione attuale è l'esito di una diffusa paranoia e paura, ciò di cui abbiamo bisogno è di una "mutazione culturale". Ma una tale "mutazione" non può non essere globale; comportare insieme, cioè, non solo il rifiuto della guerra, ma anche la negazione del classismo, e in genere della ineguaglianza fra gli uomini. Ciò non è soltanto necessario per ragioni morali ovvie, ma generiche. Ciò è necessario anche e soprattutto perché finché esisterà lavoro alienato e l'alienazione da mancanza di lavoro non potrà aversi una diffusa "cultura della pace", ma in molti prevarranno le ragioni segrete della violenza. Io non credo che la scelta della violenza, a nessun

livello (né a quello del crimine organizzato, né a quello delle avventure belliche), risponda a latenti istinti aggressivi, quanto a una domanda di arricchimento, e non solo o prevalentemente in termini monetari, ma in termini di qualità globale dell'esistenza. Se vogliamo tentare di muoverci verso un mondo diverso, e migliore, dobbiamo renderci conto che l'uomo è fondamentalmente un essere assai meno "materialista" di quel che si creda. Ricchezza, potere, godimento sono certo per lui moventi importanti, ma il più importante è di poter svolgere attività di per sé stesse gratificanti per la loro impegnatività, varietà, progettualità. Manca oggi ogni efficace incentivo ad "accontentarsi del proprio stato", ogni spinta all'accettazione e alla rassegnazione, e questo è probabilmente un bene, ma manca anche per la maggioranza delle persone ogni effettiva possibilità di "realizzarsi" - se non in forme pervertite, di varia devianza morale (dalla droga alla piccola delinquenza), o nel crimine organizzato, o nella violenza legittimata della guerra.

DR – Si certo Prof. Visalberghi, lei ha ragione, ma come possiamo sostenere un processo di mutazione come questo? Come possiamo aiutare alla consapevolezza della complessità dei problemi, ma anche alla forza vitale dell'umano? La società moderna, tramite i mezzi di comunicazione di massa, invia potenti stimoli che spingono a non accontentarsi della meschina routine che è alla portata di ognuno nei limiti dell'onestà e della morale. Quale ruolo devono assumere la scuola e l'università?

AV - È ovvio che l'educazione alla pace, come ogni tipo di reale educazione nel senso pieno del termine, può realizzarsi solo attraverso complesse interazioni di fattori, in parte scolastici ma in parte maggiore extra-scolastici, in parte cognitivi, ma in parte maggiore affettivi e di maturazione di atteggiamenti: le due dicotomie però non coincidono, se non in piccola parte. Oggi di educazione alla pace si occupano in molti: istituzioni nazionali, internazionali e sovranazionali, associazioni di varia natura, centri di studi, talvolta universitari, enti locali, enti religiosi, e anche scuole e distretti scolastici. Esiste persino, a Roma, una "casa della pace". E, com'è naturale, volta a volta vengono accentuati alcuni fattori a scapito di altri e persino, più

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

raramente, in contrasto con altri. Per esempio, taluni ritengono che formarsi a sentimenti di pace sia essenzialmente realizzare un certo tipo di personalità e maturare valori interiori, senza preoccuparsi di una traduzione politica dei loro atteggiamenti. Non esistono soluzioni semplici neanche a livello educativo, dove è comunque essenziale prendere coscienza di questa estrema complessità dei problemi, ma giungere tuttavia a prospettarsi direzioni positive di sviluppo.

DR – Professore, quindi mi pare di capire che lei ritenga fondamentale per lo sviluppo di una “cultura della pace” educare alla complessità del mondo. Sa, oggi si discute molto della crisi dell’“antropocene” e di come tale questione si a frutto dell’inefficacia educativa e culturale del mondo che viviamo. Il crollo della funzione educativa della scuola, lo scioglimento dei valori in personalizzazioni di obiettivi, come lei ha detto, intorno a desideri personali da raggiungere ad ogni costo. Mi chiedo e le chiedo quale epistemologia della complessità occorre sostenere per una democrazia reale fatta di autonomia di pensiero e di azione fondata su valori?

AV – Giovane collega, lei sa che l’obiettivo profondo della pedagogia è quello di accompagnare le giovani generazioni a divenire esseri umani capaci di dominare e orientare opportunamente gli sviluppi tecnologici e di operare valutazioni complessive di estremo impegno e che richiedono, fra l’altro, una assai consistente «massa critica» di conoscenze di fatto in differenti settori. È assolutamente impensabile che ad abilità ed atteggiamenti del genere gli esseri umani si possano formare tramite addestramenti estrinseci e forme di insegnamento eterodirette. O il giovane e poi l’adulto maturano il gusto di un impegno attivo e largamente autonomo anche nel campo delle valutazioni e delle decisioni più complesse e impegnative, oppure dobbiamo accettare come ineluttabile la triste alternativa di un’umanità ridotta a uno stato di pratica, anche se indolore, schiavitù mentale, del genere di quello descritto nelle «utopie negative» di un Aldous Huxley o di un George Orwell. Le due fondamentali istanze da tenere presente si possono sintetizzare in via ipotetica e approssimativa al modo seguente:

- 1) Ogni essere umano «educato» dovrebbe farsi capace di giudicare «del bene e del male» in ordine alle sorti comuni dell'umanità su questo pianeta.
- 2) Ogni essere umano «educato» dovrebbe aver maturato una capacità critica, debitamente nutrita di conoscenze specifiche, ma insieme sufficientemente ricca di percezioni e atteggiamenti «valoriali», che lo abilitino a giudicare responsabilmente delle questioni di estrema complessità che costituiscono le principali sfide cui l'umanità è chiamata oggi a rispondere se vuole continuare a vivere su questa terra una vita di sufficiente dignità qualitativa.

Le due esigenze prospettate appaiono certo molto ambiziose sul piano delle competenze cognitive e della sensibilità nella percezione dei «valori» che sembrano esigere. Esse vanno al di là della richiesta, anche la più avanzata, di una educazione logico- scientifica concepita in termini tradizionali. Esse sembrano implicare in modo molto deciso la capacità di pervenire a quegli abiti intellettuali e a quegli atteggiamenti valutativi che connotano la capacità di affrontare problemi di grande complessità. Si tratta cioè di giungere al livello di una «epistemologia della complessità», quale quella recentemente individuata e teorizzata da filosofi, epistemologi e scienziati particolarmente attenti ai sintomi di crisi crescente di molto «scientismo» tradizionale (Bocchi e Ceruti, 1985).

L'«epistemologia della complessità» è esposta al rischio di venire confusa con posizioni scettiche e nullistiche, o quanto meno con una sorta di «epistemologia dell'ignoranza», quale quella prospettata da Friedrich Van Hayek nel settore dell'economia e in genere delle scienze umane. Secondo Van Hayek noi viviamo in un'età di superstizione: «Un'età di superstizione è un'epoca in cui la gente immagina di sapere di più di quanto sappia veramente. In questo senso, il ventesimo secolo è certamente stato una illustre era di superstizione, e la causa di ciò è la sovrastima di quel che la scienza ha raggiunto non nel campo dei fenomeni relativamente semplici, dove ha avuto successi straordinari, ma in quello dei fenomeni complessi, dove l'applicazione delle tecniche dimostratesi così utili con fenomeni essenzialmente semplici, si è rivelata estremamente sviante» (Van Hayek, 1986).

La complessità dei problemi di maggiore impegno sociale, civile e politico non può quindi giustificare una politica generale di «non intervento» nelle questioni di interesse collettivo, solo una politica di accurato e intelligente contemperamento fra ambiti di intervento ed ambiti di autonomia, tale da «ottimizzare» il rapporto fra «libertà dal bisogno» (che significa anche libertà concreta di scelte autonome almeno in un certo ambito) e «libertà di iniziativa» in qualche modo non solo da «tollerarsi», ma da incoraggiarsi nella misura in cui la sua realizzazione promette di riuscire utile e feconda per tutti, di là dal personale interesse e dalla gratificazione che ne ritrae il soggetto che la effettua.

Le implicazioni pedagogiche delle considerazioni fin qui svolte sono certo estremamente impegnative. Promuovere capacità di valutazione che tengano conto da un lato della complessità del reale, a prescindere dalle valutazioni umane di ciò che è preferibile, e dall'altro di accettabili e tendenzialmente universalizzabili criteri di preferibilità nelle scelte concrete a tutti i livelli, significa tentare di influire ad un tempo su tutti i registri cognitivi e valutativi operanti negli esseri umani.

DR – Quindi lei suggerisce di intensificare le competenze valutative e di relazione per poter affrontare un mondo la cui complessità sta assumendo (come in altre occasioni lei stesso ha affermato) una dimensione ipercomplessa, vero?

AV – Quando in un fenomeno o in un processo per sé già complesso entrano in gioco le decisioni umane, la situazione si complica almeno nella misura in cui non ci limitiamo a «prendere atto» di ciò che accade, ma ci poniamo anche e soprattutto il problema di cosa sarebbe possibile fare per intervenire nella situazione, e quali sarebbero le direzioni di intervento preferibili. Sia chiaro che questa estensione del campo considerato non è affatto il portato di una sorta di gusto della ipercomplessità. Se definiamo come «ipercomplessità» quella che deriva da una sorta di sintesi o integrazione fra la complessità di tipo «naturale» e quella propria dei fenomeni di «valutazione» umana in ordine a possibili decisioni individuali e più spesso collettive, allora dobbiamo ammettere che l'ipercomplessità è un carattere distintivo e ineliminabile di gran parte e probabilmente di tutti i problemi di maggior rilevanza

umana e sociale. Mentre a rigore è possibile ricostruire e interpretare fenomeni «naturali» anche di grande complessità evitando l'ipercomplessità propria dei problemi umanamente impegnativi che implicano l'analisi valutativa circa le motivazioni di decisioni umane che vi intervengano, il contrario non è razionalmente possibile. Non è possibile cioè compiere valutazioni serie che non coinvolgano largamente conoscenze ed esperienze relative all'andamento naturale dei processi sui quali si preveda di poter influire. Scrivevo già molti anni fa a tale proposito che le operazioni reali, cioè quelle che si decidono in base a «valutazioni» effettive, impegnative, vere «scommesse» sul futuro, «implicano una consapevolezza mentale relativamente precisa di una serie di rapporti, spesso estremamente complessi, fra condizioni e conseguenze». Una siffatta consapevolezza è essenziale all'attività valutativa. Un'educazione alla «ipercomplessità» delle valutazioni più impegnative appare dunque a sua volta come qualcosa di estremamente complesso, o se vogliamo ipercomplesso. Si potrà osservare che l'insistere rischia di realizzare una sorta di terrorismo pedagogico o «iperpedagogico».

DR – Professore allora possiamo riassumere il suo messaggio di questa intervista affermando che prima che educare, o meglio educare significa favorire lo sviluppo della cultura dell'umano. Per questo la “cultura di pace” costituisce il magma vitale dell'umano e occorre svilupparlo sia nella riflessione, nella capacità di analisi, nella costruzione di un bagaglio di conoscenze importanti; ma anche nella azione, nella partecipazione nella pratica della libertà. Questo suo pensiero, però, è ancora ostacolato in alcune abitudini culturali presenti a scuola, in alcuni abiti di pensiero che molti insegnanti hanno difficoltà a dismettere.

AV – Comprendo le sue osservazioni critiche, ma è proprio per queste ragioni che le attività di formazione e sviluppo delle professioni educative deve poter sviluppare il senso morale di ognuno. È vero che il senso morale si sviluppa piuttosto grazie a esperienze e suggestioni che si generano nei gruppi elementari (familiari e di coetanei) o in certe situazioni di massa connotate dall'esaltazione di pulsioni elementari. Questo è vero oggi e sarà probabilmente vero anche nel futuro. Va

ammesso che in qualche misura, non sappiamo in quale, questi meccanismi di fondo che presiedono alle motivazioni, e particolarmente a quelle di tipo superindividuale, appaiono ben altrimenti efficaci che non le prospettazioni razionali di ciò che oggettivamente sarà il risultato probabile di scelte e decisioni rilevanti per quanto concerne il nostro prossimo a distanze spaziali e temporali crescenti. Ma queste ultime considerazioni, mentre costituiscono validi argomenti contro forme di nuovo «razionalismo etico» a base scientifica, accentuano invece l'esigenza di fondo di concentrare il massimo degli sforzi nel senso di una promozione di attività ludiche e ludiformi non solo ai fini della crescita cognitiva, ma anche a quelli della maturazione di motivazioni pratiche ricche e costruttive. Il problema, al solito, è un problema di opportuno dosaggio e di intelligente concertazione. Il «retrotterra extrascolastico» rimane ovviamente fondamentale sia sotto il profilo emotivo che, in qualche buona misura, anche sotto quello cognitivo. La scuola, a prescindere da una qualche capacità di influenzare l'ambiente sociale e culturale e le stesse famiglie, ha principalmente il dovere di conoscere bene il materiale umano sul quale (o meglio con il quale) è chiamata ad operare. La scuola deve utilizzare pre-atteggiamenti e precognizioni per svilupparle, modificarle, riorientarle, integrarle, affinarle. Ma questa può sembrare una banalità: la nascita della pedagogia moderna è contrassegnata dall'imperativo rousseauiano «conosci il tuo allievo». Se abbiamo ripreso e messo a fuoco questa banalità è perché troppo spesso si concepisce l'azione scolastica come qualcosa di diametralmente opposto, nella sua intrinseca natura, rispetto all'esperienza pre- ed extra-scolastica. Quand'anco si ammetta il carattere sostanzialmente ludico-esplorativo di questa esperienza, si tende poi ad accentuare troppo il carattere prescrittivo o addirittura coattivo e disciplinare dell'esperienza scolastica. Il passaggio dall'esperienza pre - ed extra-scolastica a quella scolastica è visto non tanto come un passaggio dal ludico al ludiforme, cioè da un'esperienza concepita come fine a sé stessa a un'esperienza in cui si iniziano a intravedere scopi e valori ulteriori, quanto come una brusca transizione dalla libertà al controllo, dal disordine all'ordine «programmato», dalle motivazioni intrinseche alle motivazioni estrinseche. Il

risultato è troppo spesso una dicotomia, nella coscienza dell'allievo, fra vita reale e genuina e nozioni e precetti scolastici, questi ultimi con valore puramente strumentale in ordine a situazioni considerate artificiali e transeunti. Per fortuna ciò non vale in assoluto, non è vero in tutti i casi. Ma è vero in qualche misura per la gran maggioranza degli allievi, e in buona misura per una considerevole minoranza.

Breve nota biografica del prof. Aldo Visalberghi

Aldo VISALBERGHI nacque a Trieste il 1° agosto 1919, studiò alla Scuola normale superiore di Pisa dove fu compagno di studi di Carlo Azeglio Ciampi e si laureò in filosofia nell'anno accademico 1941-42 sotto la guida di Guido Calogero. Di quest'ultimo condivise gli ideali politici (liberal-socialismo). Nel corso degli anni Quaranta i suoi interessi, originariamente orientati alla letteratura e alla filosofia, si andarono precisando in direzione pedagogica. Il suo interesse per la cultura educativa e in particolare per le opere di John Dewey, del quale pubblicò nel 1949 la traduzione dell'imponente *Logica, teoria dell'indagine*, fu un passaggio decisivo tanto che approdò rapidamente ad una importantissima monografia totalmente dedicata a John Dewey (1951). Vincitore della borsa Fulbright andò negli Stati Uniti con l'intento anche di incontrare Dewey cosa che purtroppo non gli riuscì per gli strani casi della vita. Nel 1962 gli fu assegnata la cattedra di pedagogia della facoltà di lettere dell'università di Roma. Sul versante teorico rivolse il suo impegno ad approfondire aspetti del pensiero deweyano relativi alla metodologia della ricerca, alla struttura del giudizio valutativo, alla centralità delle attività ludiche nello sviluppo cognitivo: a questi temi è dedicata un'altra sua importante opera *Esperienza e valutazione* (1958). Sul versante della ricerca empirica, che in Italia nella prima metà del secolo non aveva assunto la rilevanza raggiunta altrove, si impegnò per riprendere il cammino intrapreso da studiosi di orientamento positivista (culminato nella definizione da parte di Maria Montessori del metodo che reca il suo nome) e nel 1955 pubblicò

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

Misurazione e valutazione nel processo educativo. L'inizio degli anni Sessanta fu caratterizzato da un aspro confronto sulla riforma della scuola media, a cui Visalberghi fornì un contributo essenziale, non limitato agli aspetti ordinamentali. Riteneva, infatti, che la riforma dovesse offrire l'occasione per promuovere un nuovo approccio ai problemi dell'educazione e sostenne la necessità di affiancare a nuove norme un forte impegno per la ricerca. Quella per la quale Visalberghi riteneva giusto impegnarsi era una scuola democratica, capace di assicurare un'effettiva uguaglianza delle opportunità educative. Per raggiungere tale uguaglianza occorreva assicurare le condizioni perché un corredo culturale di base fosse acquisito da tutti. Erano le posizioni espresse, con Visalberghi, da Benjamin Bloom, Torsten Husén, John Bissell Carroll e altri studiosi che, sulle due sponde dell'Atlantico, affermavano una comune fiducia sulla possibilità di contribuire attraverso l'educazione al progresso e alla pace.

Negli anni Ottanta continuò a impegnarsi dirigendo il Centro europeo dell'educazione. Visalberghi richiamò l'attenzione su temi che solo successivamente sarebbero stati considerati, come l'educazione alla pace, il rispetto per l'ambiente, la sostituzione del servizio militare con quello civile (anche per le ragazze), il contrasto dell'irrazionalità che trovava espressione in credenze parascientifiche. Anche dopo aver lasciato l'insegnamento, in qualità di professore Emerito dell'Università di Roma continuò a impegnarsi per il progresso dell'educazione, in un quadro qualificato da una fruizione generalizzata dei diritti civili. Pubblicò volumi e coordinò collane presso molte case editrici e, insieme a Maria Corda Costa e Raffaele Laporta, diresse a lungo Scuola e città, la rivista fondata da Ernesto Codignola che nella seconda metà del Novecento ebbe una più decisa funzione di orientamento per la pedagogia laica. Non cessò mai il suo impegno politico: nel 1993 fu tra i fondatori del Movimento d'azione giustizia e libertà e nel 1997 fu candidato al Consiglio comunale di Roma. Morì il 12 febbraio 2007¹.

¹ Gran parte degli scritti di Visalberghi sono disponibili in formato pdf nel sito spaziogutenberg.uniroma3.it/AldoVisalberghi.

Nota bibliografica

Per realizzare questa intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi si è fatto diretto riferimento – con opportuni rimaneggiamenti, ma non manomissioni – alle seguenti opere:

Visalberghi, A. (1985). Scuola e cultura di pace. *Suggerimenti per gli insegnanti*.

Visalberghi, A. (1986). Educazione alla pace. *La Nuova Italia, Firenze*.

Visalberghi, A. (1998). *Educare alla pace: i diritti umani nel mondo contemporaneo*. Esperia.

Visalberghi, A., “Filosofia dell’educazione”, in *Scuola e Città*, XXVIII, 12, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 521-535.

Visalberghi, A., “Educazione alla pace: problemi e prospettive”, in *Scuola e Città*, XXXIII, 11, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 499-504.

Visalberghi, A., “Che cosa significa educare alla pace?”, in *Scuola e Città*, XXXVII, 9, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp.410-413.

Visalberghi, A., “Don Milani e l’educazione alla pace”, in *Scuola e Città*, XXXVIII, 9, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp.373-378.

ELISABETTA LUCIA DE MARCO

UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Attivismo civico e storytelling digitale.

1. Introduzione

La *cittadinanza* è un concetto polisemico che mobilita saperi disciplinari differenti che ruotano attorno a problemi di vita quotidiana. In questo contributo non si vuole introdurre un discorso completo sulla cittadinanza ma si cercherà di evidenziarne la natura pratica della cittadinanza intesa appunto come pratica sociale, come attivazione di forme di responsabilità individuale e collettiva e di accennare a dispositivi “attivanti” che facilitano la mobilitazione dei soggetti in vista di interessi comuni. Tra questi l’attenzione si focalizzerà sullo *storytelling* digitale.

In questo contributo si preferisce adottare, il termine di *attivismo civico* o *cittadinanza attiva* intesa come “una pratica di cittadinanza che consiste in una molteplicità di forme organizzative e di azioni collettive volte a implementare diritti, curare beni comuni e/o sostenere soggetti in condizioni di debolezza attraverso l’esercizio di poteri e responsabilità nel policy making” (Moro, 2013, p. 28).

La cittadinanza, quindi, nella sua dimensione sociale intesa come relazione tra cittadini, o membri attivi nella e per la propria comunità come una *relazione sociale*, cioè l’elemento che lega tra loro i cittadini attorno a ciò che hanno in comune, o alla ‘cosa pubblica’. L’interpretazione della cittadinanza come relazione, pratica sociale,

recupera il significato pre-moderno di appartenenza e partecipazione ad una formazione sociale locale, una comunità locale, un contesto locale.

La cittadinanza come pratica sociale è allora interpretata come “una concreta esperienza avente un risvolto normativo a livello inter-soggettivo e comunitario di appartenenza ad un insieme di relazioni che costituiscono gli individui, le famiglie e i gruppi sociali più ampi come soggetti di cittadinanza in specifici momenti e luoghi” (Donati, 2000, p. 287). Gli specifici momenti e luoghi determinano la natura *contestuale* e *locale* della cittadinanza. Le pratiche sociali come *comportamenti* e *azioni* che hanno luogo prevalentemente negli *spazi pubblici* locali specifici di ogni territorio. La differenza tra i comportamenti e le azioni civiche è nel coinvolgimento del cittadino nella relazione sociale. Con i *comportamenti* (o routine) civici si fa riferimento alla soggettività del cittadino e alle regole minime della convivenza civile; le *azioni* implicano il riconoscimento delle capacità dei cittadini, singoli o associati, di partecipare attivamente alla cura dei beni comuni di cittadinanza. I comportamenti fanno maggiore riferimento al carattere routinizzato dell’azione sociale, che si manifesta nelle attitudini alle ‘virtù civiche’ (*l’attitudine, la condotta del cittadino*). L’azione invece implica una qualche forma di *attivazione*, intesa come sforzo, un’azione deliberata del soggetto finalizzata a cambiare l’ambiente nel quale esso si inserisce⁸¹ (*l’attività, l’azione del cittadino*).

Nel contributo si privilegerà parlare di azioni piuttosto che di comportamenti e di dispositivi “attivanti” ossia che accompagnano e sostengono l’azione. In questa prospettiva la dimensione locale acquisisce allora un peso ancor più rilevante, perché è rappresenta lo “scenario”, il luogo della relazione tra processi di produzione locale e pratiche sociali di cittadinanza. Nel “luogo” convergono almeno tre dimensioni: 1. il *contesto locale* ossia lo scenario in cui avvengono le relazioni sociali; 2. il *senso del luogo* inteso come relazione di appartenenza e di attaccamento ai luoghi; 3. la *localizzazione* ossia cioè l’area geografica più complessiva e quindi la relazione tra azione sociale e processi sociali ed economici che operano ad una scala più ampia.

Le forme di attivismo civico agiscono nel contesto locale connettendolo con i processi socio-economici di larga scala modificando il senso dei luoghi. È in questa direzione che si colloca lo *storytelling* digitale, quale dispositivo produttivo di *sense making* in gruppi di soggetti che stabiliscono relazioni sociali in specifici luoghi che influiscono sul modo di vivere e interpretare, in modo collettivo, i luoghi stessi. A quali condizioni, però, lo *storytelling* digitale può essere utilizzato come dispositivo partecipativo e “attivante” rispetto alla cura, alla gestione e alla valorizzazione dei luoghi?

2. La strategicità della narrazione

La crescente adozione di dispositivi mobili e di social network sta cambiando il modo in cui i soggetti monitorano e condividono le conoscenze sul proprio luogo. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) offrono nuovi modi significativi di supportare l'attivismo sociale, fornendo nuovi strumenti digitali per articolare i progetti e mobilitare le azioni. L'insieme delle forme di auto-organizzazione che comportano l'esercizio di poteri e responsabilità nell'ambito delle politiche pubbliche, denominato *attivismo civico*¹, cercano di rendere effettivi diritti, tutelare beni comuni e sostenere soggetti in condizioni di debolezza. Spesso esse utilizzano i media digitali per amplificare e condividere le proprie “posizioni”. I media digitali infatti facilitano la condivisione delle conoscenze e spesso sono utilizzati per amplificare le “prese di posizione” attraverso il potenziale “fascinoso” delle storie.

Spesso la condivisione delle conoscenze sul proprio luogo assume la forma narrativa. Numerose sono le ricerche che, nel tentativo di preservare i luoghi, utilizzano dispositivi digitali che facilitano il monitoraggio, la registrazione, la gestione e la

¹ Moro, G. (2015). La cittadinanza attiva: nascita e sviluppo di un'anomalia. Link: https://www.treccani.it/enciclopedia/la-cittadinanza-attiva-nascita-e-sviluppo-di-un-anomalia_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/#:~:text=Per%20cittadinanza%20attiva%2C%20o%20attivismo,soggetti%20in%20condizioni%20di%20debolezza [consultato in data 05/12/2022]

produzione di contenuti fino ad attivare movimenti locali che trovano nei luoghi un campo di applicazione di azioni sociali locali. L'aggiunta di cornici narrative spesso accompagna le azioni di riqualificazione e di cura, gestione e valorizzazione dei luoghi. Vi è una spiegazione plausibile: il narrare (*storytelling*) è un'attività con importanti funzioni sociali e politiche. La strategicità della narrazione consiste nel processo di significazione che la caratterizza. Narriamo e al tempo stesso produciamo significato (Bruner, 2001). L'attività di *sense making* che accompagna la narrazione costruisce il mondo e la realtà sociale che abitiamo. I media digitali, "luoghi" che abitiamo quotidianamente (Jenkins, 2010), amplificano il potenziale della narrazione; l'attività narrativa è pervasiva, è diffusa e assume molteplici formati, parla "linguaggi" differenti. Lo *storytelling* è ovunque, è rilevante nella comunicazione pubblica così come in quella privata, assume forme mediate e non mediate, si esprime con linguaggi inediti e tradizionali.

Bruner nel testo *La cultura dell'educazione* (2001) sostiene che la realtà stessa si costituisce attraverso la forma narrativa e le narrazioni sono gli strumenti attraverso i quali la realtà stessa è costruita, è resa accessibile a tutti, è scambiata: "Le storie sono la moneta corrente di una cultura" (p. 15). Nell'idea della "costruzione narrativa della realtà" sono incluse le pratiche per stabilire, riprodurre o sovvertire le relazioni di potere che a loro volta si basano e sono comprensibili attraverso una qualche forma di narrazione.

La tesi della narrazione intesa come processo di creazione di senso rimanda a una serie di pratiche comunicative con importanti implicazioni politiche come la legittimazione del potere politico, la costruzione e la manipolazione dei simboli dell'identità collettiva, l'interpretazione della storia e la costruzione sociale della memoria collettiva. Così come a livello individuale "raccontiamo una storia" per assegnare significato ad un'esperienza dolorosa, per distanziare le implicazioni emotive di quell'esperienza e per controllarle in modo razionale per evitare rischi per la nostra vita futura così a livello collettivo, gli eventi che hanno o possono minare l'integrità di una comunità devono essere giustificati attraverso una narrazione. Un esempio di

narrazione “giustificativa” sono le narrazioni delle vittime di guerra che di solito contengono l’idea che il sacrificio di tante giovani vite non è stato inutile. Tali narrazioni assurgono a contenere anche valori normativi per il futuro. Senza addentrarci ulteriormente in questioni che meriterebbero una trattazione approfondita si sostiene che tutte le forme di potere politico hanno bisogno del supporto della narrazione per favorire processi di stabilizzazione e di ri-attualizzazione - nelle comunità - di fondamenti, valori e credenze comuni. La narrazione, quindi, può funzionare in modi diversi ed occuparsi di narrazione significa avere a che fare con la creazione, la conservazione, la messa in discussione dei rapporti delle relazioni di potere.

3. *L’ambivalenza dello storytelling*

Gran parte della letteratura sullo *storytelling* digitale (McGee, 2015; Robin, 2016; We & Chen, 2020) attribuisce alle forme digitali assunte dalla narrazione tutte le funzioni dello *storytelling* tradizionale. La narrazione assume, nell’era digitale, una forma massima, diventa intrinsecamente capace di trasformare la realtà. Il passaggio dallo *storytelling* tradizionale a quello digitale implica, però, il passaggio da un insieme di rituali ad un altro. Quali sono allora le implicazioni associate a questi nuovi rituali imposti dal digitale? Dare per presupposto che lo *storytelling* digitale sia più vantaggioso di quello tradizionale soltanto perché usa le tecnologie digitali è una semplificazione che trascura i cambiamenti nei “rituali” comunicativi e nelle conseguenti relazioni di potere. Non si tratta quindi soltanto di valutare i cambiamenti nella quantità o nella qualità delle informazioni che possono essere incluse nelle storie digitali, ma anche quello di capire le implicazioni, in termini di continuità e cambiamento, delle relazioni coinvolte. Fare ricorso, ad esempio, all’idea che la narrazione digitale di tipo “immersivo” facilita la produzione e la circolazione di storie aumentando così il “potere” del *prosumer* nasconde temi di interesse sociale e politico quali quello dell’infrastruttura digitale, della varietà delle condizioni politiche, degli

interessi che lo sostengono, delle condizioni d'uso e, in ultima analisi, dell'ampiezza dei cambiamenti sociali associati alla svolta digitale.

Le narrazioni infatti prodotte dai grandi “colossi” digitali (es. social network, banche dati, piattaforme di e-commerce) potrebbero rafforzare il controllo performativo del digitale sul potenziale espressivo, creativo e financo sovvertivo della cultura.

La forza contraddittoria della narrazione pone un problema di comprensione delle capacità intrinseche della narrazione, proprio nella sua funzione generatrice di significato, di sovvertire relazioni di potere esistenti e consolidate nel corso del tempo. Lo *storytelling* diviene il dispositivo attraverso cui osservare alcune pratiche sociali di cittadinanza al fine di interrogarsi su relazioni di potere esistenti in modo critico e consapevole.

4. Lo storytelling per una cittadinanza attiva

Una storia “non raccontata” o non comunicata è una “non storia”. Il potenziale della narrazione non dipende soltanto dalle caratteristiche della storia ma dalle condizioni che rendono possibile quella narrazione: la natura delle relazioni in cui lo *storytelling* avviene come evento comunicativo e che l'evento stesso contribuisce a riprodurre e stabilizzare o a mettere in discussione fino a sovvertire. La funzione educativa dello *storytelling* quindi si gioca sul terreno delle relazioni sociali, sul terreno della cittadinanza intesa come pratica sociale.

Lo *storytelling* digitale sembra essere considerato un nuovo strumento educativo utile per generare processi di significazione della realtà (*sense making*) e per stimolare *empowerment* individuale e comunitario. In molti centri di ricerca lo *storytelling* digitale è presentato come uno strumento della pedagogia critica utile a dare voce a problematiche sociali, ambientali, economiche e a gruppi di soggetti che vivono situazioni di difficoltà determinate da condizioni di vita, per vari motivi, svantaggiate. Lo *storytelling* digitale è spesso presentato come strumento di inclusione politica e sociale. Secondo Gregori-Signes (2014) la narrazione digitale permette agli studenti di

lavorare sia individualmente che in gruppo per produrre un'opinione critica su questioni sociali conflittuali. Non mancano, però, posizioni critiche. Alcune ricerche suggeriscono che, nell'era digitale dei *social media*, le pratiche di narrazione sono soggette al “regime capitalistico del tempo” (Fuchs, 2014) e alle strategie di auto-rappresentazione e al ruolo di *sensemaking* svolto dalle piattaforme tecnologiche (De Ridder, 2013). Il potenziale educativo dello *storytelling* è ambivalente. Se limitiamo la discussione sulle “magnifiche sorti” della narrazione senza approfondire il nesso con le forze che dall'interno e all'esterno dell'arena educativa competono per controllare questo potere, rendiamo i professionisti dell'educativo e gli studenti vulnerabili a queste forze.

5. Per una critica dei “luoghi comuni” sulla narrazione digitale

Le *affordances* dello storytelling digitale, più che nel digitale, si rinvengono nel potere e nell'ambivalenza della narrazione come forma comunicativa naturale e intrinsecamente umana.

A partire da questo presupposto alcune argomentazioni poste a fondamento del potenziale educativo dello *storytelling* digitale entrano in crisi.

In primo luogo l'argomentazione basata sul potenziale educativo “superiore” della narrazione digitale dovuto alla presenza delle immagini – anche in movimento (video) - attribuisce potere esclusivo al visivo e delegittima altri processi di creazione di senso, non dipendenti dalle immagini. La convinzione che le immagini digitali, in virtù del loro potere intrinseco, rappresentino una forma di comunicazione che supporta la democrazia e la partecipazione espone e scredita altri processi di partecipazione democratica come il dialogo, la negoziazione, il confronto.

È un'argomentazione – quella delle immagini – che semplifica la complessità dell'educazione alla democrazia e dei processi di civismo alla base della partecipazione e della formazione politica oltre che il ruolo dei fattori materiali e immateriali come l'organizzazione, l'ideologia, la leadership, ecc. Il potere attribuito alle immagini e alle

loro possibili combinazioni depoliticizzano i processi attraverso i quali si costruisce il significato delle immagini.

La seconda argomentazione riguarda le potenzialità intrinseche della narrazione digitale di costruire comunità (digitali e reali), di ricostituire il senso di comunità perduto nello spazio digitale, di aggirare le distanze in senso fisico ma anche metaforico ossia ridurre le differenze, colmare *gap* economici, sociali, intellettuali, rendere accessibile in egual misura la fruizione delle storie.

Questa argomentazione è la premessa che ricorre in tutti i tentativi di coniugare *storytelling* digitale e democrazia, partecipazione, *empowerment* e che lo rende interessante soprattutto in ambito educativo. La convinzione si basa sul potere salvifico del digitale per le comunità che depauperata a seguito di processi di delegittimazione dei meccanismi interni di partecipazione alla comunità scorge nello *storytelling* digitale un possibile appiglio alla conservazione e alla trasmissione dei patrimoni culturali. L'idea che lo *storytelling* digitale sia una pratica emancipativa per le identità (individuali e comunitarie) a condizione che esse siano in grado di padroneggiare la tecnologia digitale, riflette la convinzione che l'età dell'informazione trascende la politica e l'educazione alla democrazia perché il potere è distribuito e accessibile a tutti.

Se invece rovesciamo la prospettiva e spostiamo l'attenzione sulle forme assunte dall'attivismo civico, anche digitali, e su come i movimenti civici utilizzano meccanismi narrativi e strumenti digitali per orientare le azioni dei cittadini potremmo riconoscere alcuni tratti originali dello *storytelling* digitale. È nell'attivismo civico che avviene la contestazione della riproduzione informale, attraverso pratiche di narrazione digitale, dei luoghi comuni associati alle realtà locali e ai territori e che si sostiene l'uso educativo e le funzioni politiche dello *storytelling* digitale lavorando sui processi sociali e le relazioni attraverso cui i significati, i valori e, in ultimo, la realtà locale è costruita. Lo *storytelling* digitale, allora, può fornire sostegno ai processi di cambiamento del modo in cui si creano i significati e può contribuire a cambiare la natura delle relazioni basate su tali significati.

6. Il “potere” delle storie e i modi per esercitarlo

L’ambivalenza del “potere” delle storie, in ambito educativo, si risolve nella tendenza ad enfatizzare il valore emancipativo delle storie, quasi taumaturgico, a discapito di un’analisi delle criticità e dei rischi del narrare. Il tema della narrazione non è certo nuovo. L’educazione e la narrazione e le intersezioni tra esse sono pratiche influenti nella costruzione sociale della realtà. I discorsi accademici e le pratiche scolastiche danno molta visibilità alla potenzialità emancipative della narrazione pur riconoscendo le difficoltà di un’approvazione acritica di alcune storie dominanti.

Le potenzialità educative delle storie non risiedono, quindi, per “magia” nelle storie ma richiedono un lavoro di analisi e di approfondimento critico e di accompagnamento educativo volto a modificare modelli prassici e di funzionamento dei soggetti nell’interazione con la realtà. Questo è lo spazio per azioni pedagogiche intese come prassi per la significazione della realtà. La sfida pedagogica riguarda la natura e la direzione del cambiamento apportato alla creazione sociale del significato attraverso pratiche di narrazione digitale.

In una prospettiva critica e di educazione alla cittadinanza attiva, l’obiettivo principale della narrazione è di (1) favorire processi di conoscenza e di consapevolezza critica sull’ambivalenza delle narrazioni; (2) riconoscere le implicazioni morali e sociali delle storie alternative, valutandone l’impatto su particolari relazioni di potere; (3) lavorare su competenze produttive di storie in grado di costruire un ordine sociale emancipativo da vecchie relazioni di potere.

Come le realtà locali (scuole, istituzioni, associazioni, movimenti) potrebbe esercitare il potere delle storie? I dispositivi digitali narrativi possono concorrere al cambiamento nei processi di produzione e di significazione di realtà locali? Sì, a condizione che disvelino le relazioni di potere alla base dei meccanismi di riproduzione sociale, alla base di narrazioni portatrici di interessi dominanti. La scuola, assieme alle istituzioni culturali formali e informali, è il luogo deputato non alla riproduzione delle logiche di potere ma alla “decantazione” delle storie, cui le nuove generazioni sono

sottoposte, utilizzando proprio gli argomenti oggetto di teorie “oscure”² per esercitare analisi di tipo logico e spirito critico. Alla scuola è riconosciuto il compito di “decostruire” le narrazioni dominanti, false o fuorvianti stimolando curiosità e interesse e utilizzando un metodo di indagine, quasi investigativo, di chi “scopre” un complotto. Disvelare le strategie manipolative usate ad esempio da narrazioni ingannevoli aiuta a costruire narrazioni alternative capaci di riorganizzare e ristrutturare i significati.

² Il termine “oscuro” fa riferimento al testo di Jonathan Gottschall *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le società e talvolta le distrugge* edito da Bollati Boringheri nel 2020.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Binanti L., Bochicchio F., Celentano M.G., Colazzo S., Ellerani P., Manfreda A., Palomba E., Patera S., Pesare M., Ria D. (2016). *Istituzioni di pedagogia e didattica. Manuale dell'attualità educativa e sociale*. Milano: Pearson.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Colazzo, S. 2021, *Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza*, in "Nuova Secondaria", n. 5, Anno XXXVIII
- Colazzo, S., Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando Editore.
- Conrad S.K. 2013, "Documenting local history: a case study in digital storytelling", *Library Review*, Vol. 62 Nos 8-9, pp. 459-471.
- Davidson A., Reid P.H. 2021, "Digital storytelling and participatory local heritage through the creation of an online moving image archive: a case-study of Fraserburgh on Film", *Journal of Documentation*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JD-09-2020-0157>
- De Ridder, S. (2013). Are digital media institutions shaping youth's intimate stories? Strategies and tactics in the social networking site Netlog. *New Media & Society* 17(3): 356–374.
- Donati, P. (2000). *La cittadinanza societaria*. Bari: Laterza.
- Fuchs, C. (2014). Digital prosumption labour on social media in the context of the capitalist regime of time. *Time & Society* 23(1): 97–123.
- Giovagnoli, M. (2009). *Cross-media. Le nuove narrazioni*. Milano: Apogeo
- Gottschall, J. (2020). *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le società e talvolta le distrugge*. Torino: Bollati Boringheri.
- Gregori-Signes, C. (2014). *Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education*. Porta Linguarum: 237–250.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio (tr. it.)
- McGee, P. (2015). *The instructional value of digital storytelling. Higher education, professional and adult learning settings*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group,
- Moro, G. (2013). *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*. Roma: Carocci Editore.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Psomadaki, O. I., Dimoulas, C. A., Kalliris, G. M., & Paschalidis, G. (2018). Digital storytelling and audience engagement in cultural heritage management: A collaborative model based on the Digital City of Thessaloniki. *Journal of Cultural Heritage*, 36, 12–22. <https://doi.org/10.1016/J.CULHER.2018.07.016>
- Purkis, H. (2017), "Making digital heritage about people's life stories", *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 23 No. 5, pp. 434-444.
- Robin, B. R. (2016). *The power of digital storytelling to support teaching and learning*. *Digital Education Review*, n. 30, pp. 17–29.
- Taylor, J. and Gibson, L.K. (2017), "Digitisation, digital interaction and social media: embedded barriers to democratic heritage", *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 23 No. 5, pp. 408-420.

Wu J., Chen D.V., A systematic review of educational digital storytelling, in *Computers & Education*, 147, 2020.

RAFFAELA TORE
UNIVERSITÀ DI TORINO

Didattica attiva e sviluppo della creatività

Introduzione

Nell’ottica degli obiettivi esposti nell’Agenda 2030 (ONU, 2015) è necessario sostenere il diritto

all’apprendimento permanente di qualità e inclusivo. Un apprendimento Long Life Learning (LLL) ha la finalità di garantire lo sviluppo di competenze chiave utili ad assicurare a tutti i soggetti uno sviluppo professionale al passo con i tempi e uno spirito di cittadinanza attiva. In un tale processo agisce un ruolo fondamentale la formazione universitaria (Fedeli &Tino, 2019) che deve permettere lo sviluppo, non solo, delle competenze di base caratterizzanti i curricula dei diversi corsi di studio, ma in particolar modo le competenze trasversali richieste dal mercato del lavoro (Consiglio dell’Unione Europea, 2018).

Esse possono essere descritte come caratteristiche “trasferibili attraverso la dimensione operativa

del fare: capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività,

pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e

sostegno disponibili per affrontare la complessità e l’incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla

natura mutante delle economie moderne e delle società complesse” (MIUR, 2019, p. 3).

Framework Teorico

Le competenze trasversali sono definite dalla World Health Organization (2016) come ‘life skills’ ossia come “abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life”. Si tratta di una definizione che presuppone la possibilità di generare nuovi modi di pensare, di essere e di agire delle persone, grazie all’implementazione di processi di apprendimento utili a promuovere attitudine al cambiamento e alla trasformazione in chi apprende. Occorre precisare che questo può avvenire a patto che, durante i percorsi formativi, siano favorite le occasioni in cui i discenti possano sperimentarsi attivamente nella messa in pratica di abilità che vanno oltre le conoscenze hard e che li guidino a sperimentare e a gestire la complessità e i cambiamenti (Consiglio dell’Unione Europea, 2018). Proprio lo sviluppo delle abilità trasversali presuppone che i processi di insegnamento/apprendimento siano implementati mediante una didattica fondata su metodologie attive caratterizzate da tecniche, strumenti e pratiche di intervento realizzate ad hoc (Boffo & Fedeli, 2018; Cinque, 2010; Fedeli, 2019; Tino, 2019, Tore 2020). Pertanto, la formazione universitaria deve implementare non solo il livello di padronanza delle competenze di base caratterizzanti i curricula dei diversi corsi di studio, ma in particolar modo le competenze trasversali utili a sostenere il processo di LLL (Long Life Learning), oltre che i repentini cambiamenti che caratterizzano il mercato del lavoro (MIUR, 2019; Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 2018/C 189/01).

La necessità è dunque di incoraggiare l’apprendimento attivo attraverso metodi didattici che coinvolgano gli studenti nel processo di apprendimento si tratta di un processo intenzionale che deve essere ben progettato e pianificato sulla base della prospettiva student-centered secondo cui il docente è visto come un facilitatore, come colui che promuove il cambiamento e progetta l'apprendimento in collaborazione con gli studenti, creando un clima autentico e coinvolgente (Fedeli, 2016; Fedeli & Taylor, 2016).

A tale riguardo sono molteplici i processi pedagogici che sfruttano i vantaggi di questo approccio attraverso metodi che stimolano le capacità di pensiero critico e soprattutto la

creatività dei discenti (EUA, 2019; Bracci, 2017; Fedeli 2019). A questo proposito ci si vuole soffermare sul tema della creatività di cui molti studi mettono in evidenza che come usare la creatività è sia molto importante. Secondo Mumaw (2012) la creatività può essere identificata come attività di problem solving, caratterizzata da rilevanza e innovazione. Riguardo la prima caratterizzazione rappresenta il grado con cui un problema viene risolto e deve poter essere verificato, mentre l'innovazione rappresenta il contenuto di originalità che la soluzione trovata possiede e che si riscontra quando vediamo qualcosa che non ci aspettavamo, che è stato risolto in modo diverso.

La creatività è intesa anche come modalità di utilizzare la fantasia per generare invenzione; questo si evince quando progettiamo “un modo che, pur essendo libero come la fantasia e esatto come l'invenzione, comprende tutti gli aspetti di un problema [...]” (Munari 1981, 17s.).

Coppi (2019) si riferisce alla competenza artistica che nei paesi anglofoni viene chiamata Artistry o competenza creativa. In prospettiva estetica, Artistry “indica l'uso immaginifico di un'abilità in cui l'oggetto diviene d'arte se fruito in senso estetico”, mentre in chiave formativa “l'arte è da intendersi come la «[...] sapiente realizzazione di una concezione immaginativa che conferisce all'oggetto un interesse estetico” e che “si differenzia dalla maestria tecnica, dove il talento e l'immaginazione creativa non sono indispensabili, ed è anche diversa dall'esercizio della fantasia, che non è accompagnata da un'adeguata facilità tecnica”(p.170) (Tore, Tino, Fedeli, 2021).

Il progetto

Rispetto al quadro delineato, nell'ottica del lavoro con metodi didattici attivi, è stato sviluppato il progetto sperimentale che ha riguardato due insegnamenti: Metodologia della Formazione e Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo.

Attraverso il percorso intrapreso si è voluto riflettere sul potenziale creativo del Podcast e delle Simulazioni progettuali per:

- 1) creare conoscenza e veicolare contenuti generati da studenti/studentesse in modo creativo (Gnaur & Clausen, 2015; Morrissey, 2012).
- 2) padroneggiare/sviluppare conoscenza abilità e competenze attraverso la ricerca e analisi delle informazioni

Il lavoro svolto ha permesso la redazione e modifica di una sceneggiatura (Podcast); l'ideazione del progetto nelle sue fasi (simulazioni progettuali); l'esercizio sulla comunicazione e sulla fluidità; sulla gestione del tempo, dei compiti e la negoziazione; sull'uso della creatività, del pensiero critico e del problem solving, sul lavoro di squadra (Phillips, 2015). Inoltre, ha consentito di sostenere la motivazione e il coinvolgimento; di migliorare le proprie prestazioni durante la creazione dei contenuti; di creare gruppi di lavoro attivamente impegnati nella creazione di conoscenza facendo emergere padronanza dei contenuti, competenze, senso di sicurezza (Blignaut, 2014; Mathie 1993, p. 190).

Lo studio

Lo studio è stato guidato da due domande di ricerca: quali percezioni hanno studenti/esse della didattica attiva e partecipativa in ambiente E- learning in termini di ricadute sulla loro creatività e motivazione ad apprendere? In che misura la coniugazione teoria-pratica viene percepita da studenti/esse a supporto della riflessività e dell'acquisizione di competenze spendibili nei contesti reali di vita e di lavoro?

L'esperimento si è svolto presso l'Università degli Studi di Padova e ha riguardato un campione di 51 studenti, 19 per Metodologia della Formazione e 32 per Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell'Animazione che rispettivamente hanno prodotto due artefatti: il Podcast e le Simulazioni progettuali entrambi realizzati on line durante il periodo pandemico.

Diversi sono stati gli attori coinvolti: un esperto di podcast del centro multimediale di Ateneo e tre docenti di cui una impegnata principalmente nella realizzazione dei podcast e due nelle Simulazioni progettuali. Si è operato con un'analisi qualitativa delle risposte

a domande formulate attraverso un format di intervista digitale, per indagare le seguenti dimensioni:

- Costruzione della conoscenza in ambiente e-learning;
- Gruppo e processi di apprendimento creativi;
- Competenze attivate attraverso il connubio teoria- pratica;
- Trasferimento delle competenze in contesti di vita reale e/o professionale;
- Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva.

L'analisi si è svolta attraverso il software Atlas.ti 9 ed ha permesso di evidenziare il processo messo in atto per la produzione dei due artefatti che ha riguardato:

- la selezione dell'argomento tra i contenuti del corso;
- la ricerca di risorse digitali per approfondire il tema scelto;
- l'avvio lavori di gruppo online per identificare l'obiettivo del Podcast e delle Simulazioni progettuali; l'organizzazione grafica delle idee emerse;
- la definizione della modalità di trattare il tema;
- le definizioni dei ruoli e le funzioni dei diversi membri del gruppo;
- la produzione della traccia-intervista e selezione degli effetti di sfondo (musica, suoni, colori) per il Podcast;
- la produzione delle simulazioni progettuali ed evidenza delle fasi nella progettazione;
- la presentazione del processo e del prodotto in aula 'virtuale'.

La lettura ragionata delle risposte ha permesso di riflettere sul loro significato, dato che le frasi sono state considerate come unità testuali classificabili per le loro proprietà (Austin 1982; Sbisà 1993; Grice 1989). L'unità ermeneutica composta da 481 quotation (parti significative di contenuto) ha delineato i risultati esposti nella tabella 1.

Codici Famiglie	Numero <i>group-codes</i>	Percentuale quotation	Analisi concettuale delle <i>quotation</i>
-----------------	------------------------------	--------------------------	--

Costruzione della conoscenza in ambiente e-learning (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	127	120%	Descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza:
Gruppo e processi di apprendimento creativi (condivide con la Famiglia Capacità riflessiva)	128	95%	Descrizione dei processi attivati per l'apprendimento del gruppo caratterizzato da collaborazione, confronto, problem solving, negoziazione delle idee, innovazione e creatività per la produzione degli artefatti.
Connubio teoria-pratica e competenze attivate (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	124	127%	Riferimento all'utilizzo di contenuti teorici e attività pratiche che hanno influito sul processo di apprendimento per l'attivazione di conoscenze e competenze
Trasferimento in contesti di vita reale e/o professionale (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	124	95%	Riferimenti alle conoscenze e competenze utili nel proseguo professionale e/o personale.
Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	129	104%	Riflessioni sul proprio vissuto emozionale legato alla didattica attiva/partecipativa
Capacità riflessiva	67	63%	Evidenze legate alla capacità di riflettere sull'esperienza vissuta

Tabella 1: Analisi qualitativa

L'analisi ha permesso di identificare 4 temi preponderanti che hanno consentito di rispondere alle domande che hanno guidato lo studio.

Tema 1: L'esperienza educativa e formativa di costruzione del Podcast e delle simulazioni progettuali in piccolo gruppo, ha permesso agli studenti di analizzare il processo di costruzione

della conoscenza in ambiente e- learning (575 quotation).

Alcuni messaggi interessanti sono stati riportati da alcuni studenti¹:

Daniele: "Questo tipo di insegnamento, che a mio avviso sembra alquanto tecnico, seguito in modalità online non ha perso il suo carattere come magari può accadere a altri insegnamenti che necessitano di uno scambio più filosofico. Neppure l'interazione tra studenti e studentesse e tra questi e la docente non ha, credo, subito delle mancanze; inoltre, le tematiche affrontate, grazie ai dispositivi in uso, venivano immediatamente viste nella realtà pratica, permettendo una maggiore fissazione dei concetti".

Luca: "È stato importante esprimere ognuno la propria opinione, cercare di vedere se quanto detto fosse giusto o vi fosse qualcosa da correggere, e infine il "mettere" tutto insieme. Credo quindi la condivisione e la collaborazione".

Sara: "Il fatto che venisse lasciato a tutti/e lo spazio di esprimere la propria opinione, ci si confrontava e si raggiungeva un punto d'incontro in maniere condivisa, senza escludere nessuno".

Ludovico: "Io e le mie compagne abbiamo letteralmente costruito il podcast ricercando assieme i materiali, assemblando le varie esperienze e riflessioni, selezionando le informazioni, le nozioni e le conoscenze per noi più pertinenti. Abbiamo modificato più e più volte la forma ed il contenuto".

Dalla loro lettura è emerso che l'efficacia formativa in HE è connessa alle modalità di costruzione della conoscenza on line mediante lo sviluppo dei prodotti multimediali. I processi privilegiati hanno riguardato la possibilità di apprendere contenuti attraverso

¹ I nomi degli studenti sono fittizi.

altre risorse digitali come i video che hanno facilitato la comprensione dei concetti più teorici. È stata chiara la forte relazione (sostenuta per mezzo della costruzione di strumenti Multimediali) e l'interattività in modalità sincrona, azioni che hanno favorito di stare al passo con quanto veniva spiegato per mezzo della condivisione delle slide attraverso lo schermo.

Anche la possibilità di confronto tra pari e con le docenti è stata fondamentale come lo scambio comunicativo e la negoziazione di idee, la possibilità di dialogare, di ampliare le conoscenze, di incrementarle, di integrarle con quelle dei pari e delle docenti, di scambiare apprendimenti derivanti dai precedenti studi, la condivisione delle idee e delle esperienze di vita dei partecipanti, con ampi dibattiti rispetto alle idee proposte.

In primo piano si è posto l'apprendimento attraverso incontro e compartecipazione di idee, contenuti, abilità differenti che hanno rappresentato il valore sociale della conoscenza; comprensione dei contenuti più tecnici, come saper registrare gli audio e montarli, ricercare informazioni legate alle tematiche scelte.

Tema 2: Il lavoro di gruppo, richiesto per la costruzione degli artefatti, ha contribuito a sostenere l'apprendimento di studenti/esse con ricadute sulla loro creatività e motivazione (457 quotation).

L'efficacia formativa è legata al lavoro creativo (Bracci, Romano, 2018) di progettazione e produzione realizzati in gruppo che ha motivato ad apprendere (457 quotation) come si evince dai seguenti assunti:

Giuseppe: "Ha dato la possibilità di ampliare le mie conoscenze, di incrementarle, di integrarle con quelle delle mie compagne e dei miei compagni e di pari passo trasmettere le mie derivanti dal precedente percorso di studi creando nuove idee".

Monica: "Il lavoro svolto è motivante, stimolante e interessante un ottimo lavoro d'équipe"

C'è stata collaborazione, condivisione, comprensione, disposizione al dialogo, aiuto reciproco, interazione sempre positiva. Si è sviluppata interdipendenza secondo me".

Rachele: “Il fatto di essere tutti nello stesso piano e tutti con lo stesso obiettivo di metterci in gioco; la condivisione di un obiettivo in comune ha rafforzato il legame tra i componenti del gruppo negli altri corsi non è avvenuto”.

I processi privilegiati sono stati: collaborazione, negoziazione, condivisione, occasioni formative di mettersi in gioco modalità considerata innovativa/creativa dagli studenti perché non usate negli altri corsi universitari frequentati e perché hanno permesso con più facilità di elaborare le idee attraverso attività di problem solving creative e attraverso la personalizzazione dei prodotti elaborati (Colazzo, 2001). Altrettanto importante è stata l'implementazione di contenuti originali e la creatività legata al format delle presentazioni di entrambi gli artefatti (innovazione), il modo di sperimentare l'interdipendenza nel gruppo, il sentirsi uniti e vincolati l'un l'altro per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Tema 3: L'esperienza formativa sperimentata attraverso la produzione del Podcast e delle Simulazioni progettuali ha permesso a studenti /esse di essere riflessivi e di riconoscere l'importanza della teoria e della pratica per l'attivazione di competenze tecniche e trasversali e la loro trasferibilità in contesto di vita reale (615 quotation).

Rispetto a tale tema dell'efficacia formativa in HE è legata alla consapevolezza dello studente dell'importanza della relazione teoria- pratica che ha stimolato la riflessione e l'individuazione di conoscenze e competenze, apprese durante il corso, considerandole trasferibili nel progetto di vita personale e lavorativo.

Alcune risposte interessanti sono state:

Marco: “Ritengo che i lavori di gruppo effettuati siano stati un modo per poter verificare e applicare gli argomenti svolti nelle lezioni frontali e per interagire in maniera più approfondita con l'insegnante e i compagni”.

Monica: “Io ho trovato interessante il Jigsaw perchè è una tecnica che non conoscevo ma l'ho trovata veramente utile da proporre”.

Alice: “Un’attività da tenere a mente per il futuro è la lezione al contrario dove noi studenti abbiamo spiegato l’argomento”.

Mirco: “Hanno catturato la mia attenzione sia le lezioni spiegate dalla docente sia i lavori di gruppo perché li vedo come uno sviluppo di competenze e apprendimento continuo”.

Sandro: “Il lavoro in gruppo con la relativa condivisione di idee e scambi di informazioni è stata senz’altro un’ottima modalità di interazione in quanto mi ha permesso di relazionarmi con altri colleghi e sperimentare nella pratica il concetto di lavoro di gruppo”.

I processi privilegiati hanno riguardato la possibilità immediata di poter collaborare con le colleghe e i colleghi nelle breakout rooms, l’uso della piattaforma in autonomia in orari non destinati alla lezione, la sperimentazione di attività didattiche. Occupano un posto di primo piano anche lo sviluppo delle relazioni sociali che supportano il consolidamento dei contenuti, di aiuto reciproco, di scambio comunicativo; l’opportunità di simulare una situazione reale, di poter gestire i momenti teorici e quelli più esperienziali che hanno permesso agli studenti di sentirsi protagonisti della lezione e sicuri nel padroneggiare gli argomenti da svolgere; la sperimentazione in prima persona delle proposte formative, valutando difficoltà, potenzialità e teoricità direttamente sul campo e facendone tesoro per una possibile proposta in ambito lavorativo.

Risultati –tema 4: L’esperienza di costruzione del Podcast e dei Progetti simulati ha generato in studenti/esse emozioni positive legate al forte coinvolgimento e all’esperienza della didattica partecipativa.

In questo caso l’efficacia formativa in HE è legata al vissuto emozionale di completo benessere in cui ha lavorato lo studente come si può leggere nelle frasi seguenti:

Michela: “Credo fortemente che le modalità usate siano state tutte molto efficaci. Il confronto e l’attività fatte con il gruppo sono state molto illuminanti, in quanto abbiamo

Didattica attiva e sviluppo della creatività

avuto la possibilità (anche durante questo periodo di distanza) di poterci confrontare per poter crescere e sentire opinioni diverse dalle nostre”.

Maura: “Sono contenta per il lavoro di gruppo frequente perché mi sentivo sempre coinvolta e interessata”.

Carlo: “Molto positiva per la coesione –la collaborazione l’empatia tra noi”.

Fausto: “Il fatto che venisse lasciato a tutti/e lo spazio di esprimere la propria opinione, ci si confrontava e si raggiungeva un punto d'incontro in maniera condivisa, senza escludere nessuno”.

I processi privilegiati sono rappresentati dal sentimento emotivo di benessere per la partecipazione e il coinvolgimento, dallo scambio comunicativo, dalla negoziazione di idee a lezione e negli scambi di studio pomeridiano; dal sentirsi a proprio agio durante il lavoro; dal lavorare in serenità, dal dialogo tra il gruppo e le docenti che hanno favorito eventuali domande e confronto diretto ed immediato senza dover attendere le risposte attraverso mail e/o interazioni sul forum; dalla possibilità di confrontarsi e conoscersi fra i componenti dei diversi gruppi.

Conclusioni

La sperimentazione ha fatto emergere alcuni aspetti importanti ed in particolare ci ha mostrato

l’esperienza educativa e formativa come un’attività student-centered spendibile in Higher Education, riferita alla costruzione degli artefatti che hanno consentito a studenti/esse di realizzare prodotti multimediali favorendo il potenziamento e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze tecniche e trasversali da trasferire in modo creativo in contesti di vita reale

È stata un’occasione per lo sviluppo di uno spazio per la creatività, la comunicazione e il problem solving (Tore, Tino, fedeli, 2021)

Il progetto del Podcast e le Simulazioni progettuali per il carattere team-based hanno contribuito all'apprendimento attraverso i processi del lavoro di gruppo, permettendo di potenziare gli ambiti relazionali e partecipativi (Armstrong et al. 2009). Il carattere attivo della didattica ha favorito la partecipazione di ogni studente alla vita culturale e relazionale nel gruppo generando la costruzione di un contesto inclusivo.

L'esperienza è stata una concreta strategia student-centered permettendo a studenti/esse di percepire emozioni positive legate al coinvolgimento e alla partecipazione attiva (Weimer,2013).

L'analisi delle esperienze realizzate ha fatto rilevare alcune implicazioni pratiche. Il podcasting e le Simulazioni progettuali sono attività student-centered spendibili in Higher Education, che consentono a studenti/esse di essere non solo fruitori, ma autori e produttori attivi (Forbes, 2015) e ci hanno mostrato come l'efficacia della didattica non sia essere legata tanto alla forma in cui la viene erogata, ma piuttosto ai metodi attivi utilizzati, oltre che al ruolo che viene attribuito e riconosciuto a chi apprende.

Bibliografia

- Armstrong, G. Tucker, J., & Massad, V. (2009). Interviewing the experts: Student produced podcast. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 8(1), 79-90.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. II ed. riv. 1975. Oxford: U.P. Tr. It., Come fare cose con le parole (1987). Genova: Marietti.
- Blignaut, S. E. (2014). Reflections on student resistance to a constructivist curriculum. *Education as Change*, 18(2), 271-283.
- Boffo, V., Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: UNICOPLI
- Bracci F., Romano A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In Tino C. & Frison D. (eds), *Employability skills Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*, pp.96-106. Milano: Pearson.
- Cinque, M. (2010). *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*. Milano: FrancoAngeli
- Colazzo, S. (2001). *Didattica multimediale. Gioco, creatività, interdisciplinarietà*. Lecce: Amaltea Edizioni

- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Disponibile in: [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))
- Coppi, A. (2019). L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione*, 22, 169-179. DOI: 10.13128/ssf-10792
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Seconda Edizione. Bologna: Il Mulino.
- EUA. (2019). Learning & Teaching Paper #5. Promoting active learning in universities. Thematic Peer Group <https://eua.eu/resources/publications/814:promoting-active-learning-in-universities-thematic-peer-group-report.html>
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 19(2), 105–121. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- Fedeli, M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 95-113. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione.
- In Fedeli, M., Grion, V., Frison., D. (Eds) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia Editore.
- Taylor, E. W. (2016). Fostering Trasformative Learning. In *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia Editore
- Forbes, D. (2015). Beyond lecture capture: Student-generated podcasts in teacher education. *Waikato Journal of Education*, Special 20th Anniversary Collection 2015, 195–205.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/01). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente
- Gnaur, D., & Clausen, J. (2015). Teaching Smart with Podcasts. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 486-494.
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: *Harvard University Press*. Tr. it. Parziale. Bologna: Il Mulino (1993).
- Mathie, V.A. (1993). Promoting active learning in Psychology course. In T. V. McGovern (Ed.). *Handbook for enhancing undergraduate education in psychology* (pp.183-214). Washington, DC: American Psychological Association
- MIUR (Ministero dell'Istruzione e della Ricerca) (2019). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>
- Morrissey, J. (2012). Podcast steering of independent learning in higher education. *All Ireland Journal of Higher Education*, 4(1).
- Mumaw, S. (2012). Born this way. Is creativity innate or learned? <http://www.peachpit.com/articles/article.aspx?p=2005380>
- Munari B. (1981). *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*. Bari: Laterza [ristampa 2011].
- Phillips, B. (2015). Empowering students: Using technology-enhanced learning to foster learner autonomy. In A. Trink (Ed.) *Pannonia Research Award: regionale und europäische Zukunftsfragen* (pp. 83–94). Graz: Leykam

- O.N.U. (Organizzazione delle Nazioni Unite) (2015). Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Disponibile in: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Sbisà, M. (Ed.). (1993). *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Feltrinelli
- Tino, C. (2019). Active learning: resistenza di studenti e studentesse. Strategie per ridurla. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 194-210. Milano: FrancoAngeli.
- Tore, R. (2020). Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability. *Il Nodo Per una pedagogia della persona*. N. 50, pp. 55-67. Cosenza: Falco Editore.
- Tore R., Tino C, Fedeli M. (2021). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. (II TOMO, pp.122-137). *Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione*. Collana SIRD
<https://www.pensamultimedia.it/pensa/prodotto/ricerca-e-didattica-ii-tomo>
- Tore R., Tino C., Fedeli M. (2021). Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile. *Formazione & Insegnamento*. XIX, 3, pp. 170-183. PensaMultimedia. Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-03-21_12.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- World Health Organization. (2016). World health statistics 2016: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. World Health Organization.<https://apps.who.int/iris/handle/10665/206498>.

VALENTINA DE NUCCIO, ROBERTA FERSINO, LORENZO DIDOMENICANTONIO
ISS “G. SALVEMINI”, ALESSANO

MASSIMO IPPAZIO CIULLO,
CENTRO STUDI LEONARDO LA PUMA, PRESICCE-ACQUARICA

Note sul progetto “Viaggio attraverso la democrazia”

L’eredità del pensiero democratico da Giuseppe Mazzini a Gaetano Salvemini

Il 2022 si chiuderà con le iniziative dedicate alle celebrazioni per il 150° della scomparsa di Giuseppe Mazzini e il 2023 si aprirà con quelle dedicate alla nascita di Gaetano Salvemini.

Ovviamente, il Centro Studi “Leonardo La Puma”, non poteva esimersi dal dovere morale di dedicare le sue iniziative per l’anno in corso alle celebrazioni di Giuseppe Mazzini, pensatore e personaggio su cui Leonardo La Puma ha scritto pagine profondamente meditate, tipiche della sua acribia nel soffermarsi sulla correttezza filologica del linguaggio politico. Memori della “pedagogia politica” mazziniana abbiamo fin da subito cercato di coinvolgere nelle nostre iniziative non solo l’università ma anche le istituzioni scolastiche più vicine al nostro territorio. E siamo stati particolarmente fortunati, sia per la disponibilità dei docenti universitari che, come sempre hanno accolto con grande entusiasmo i nostri inviti, sia per la favorevole accoglienza che l’Istituto di Istruzione Superiore “Gaetano Salvemini” ha concesso alla nostra idea di lavorare insieme per un progetto di collaborazione strutturato, che poggia le sue fondamenta sulla ricostruzione filologica delle parole della democrazia e sull’analisi del linguaggio politico di due tra i maggiori pensatori italiani. Ovviamente il 2022 è stato dedicato interamente alla

riscoperta del pensiero e dell'insegnamento mazziniano; nel 2023 invece, il progetto continuerà con l'analisi del contributo salveminiiano alla costruzione della democrazia italiana.

Giuseppe Mazzini (Genova 1805 – Pisa 1872) è considerato nel Pantheon nazional-patriottico italiano uno dei “Quattro Padri della Patria”, insieme a Vittorio Emanuele II, Camillo di Cavour e Giuseppe Garibaldi. Al di là della definizione classica egli è stato indiscutibilmente uno dei protagonisti del Risorgimento italiano ed è considerato uno dei principali esponenti della tradizione democratica italiana contemporanea e tra gli ispiratori ideali della Repubblica. Giuseppe Mazzini occupa dunque un ruolo centrale nella costruzione dell'identità pubblica condivisa degli italiani a partire sin dall'Unità, come testimoniano i monumenti, i luoghi pubblici e le istituzioni (scolastiche e non) a lui dedicate. La figura, l'azione e il pensiero di Mazzini costituiscono un patrimonio comune dell'intera comunità italiana e come tale da conservare e valorizzare.

Anche dal punto di vista della ricerca storica Mazzini presenta notevoli elementi di interesse.

Gli studi su Giuseppe Mazzini hanno infatti, conosciuto nell'ultimo quindicennio una nuova stagione di ricerche, iniziata dai contributi di Salvo Mastellone, che ha sottolineato la dimensione internazionale del suo pensiero che lo rende uno dei principali pensatori della “democrazia ottocentesca” accanto a personaggi come John Stuart Mill, Alexis de Tocqueville e Karl Marx. In particolare, grazie agli studi di Martin Wight, Nadia Urbinati, Eugenio Biagini e Christopher A. Bayly. Sulla scia delle suggestioni di Mastellone, Leonardo La Puma si è cimentato con la figura del Genovese, pubblicando nel 2008 il suo “Giuseppe Mazzini, democratico e riformista europeo”, che per noi ha rappresentato il principale canovaccio da cui ripartire per l'analisi del pensiero mazziniano. Mazzini è stato individuato come il padre della tradizione politica del “patriottismo democratico” e del “cosmopolitismo delle nazioni” che avrebbe contato nel 20 secolo esponenti come Woodrow Wilson, Mohāndās Gāndhī e Nelson Mandela.

Un ulteriore filone di studi ha evidenziato il ruolo centrale occupato da Mazzini, al di là del contingente fallimento dei propri progetti politici, nella costruzione del linguaggio

Note sul progetto "Viaggio attraverso la democrazia"

“nazional-patriottico” che sarebbe diventato un elemento cruciale non solo nel successo del Risorgimento italiano ma anche nell’affermazione dell’idea di nazione come principio di legittimità dei nuovi Stati sorti dalla disgregazione dei grandi imperi composti tra ‘800 e ‘900.

Infine, un ultimo filone di studi ha segnalato l’importanza di Mazzini nella tradizione di pensiero politico del Repubblicanesimo occidentale e più in generale nella costruzione di un’etica pubblica condivisa in grado di conciliare la promozione dell’individuo e le esigenze della comunità.

La crisi economica, politica e sociale che ha caratterizzato l’Italia e l’intero continente europeo nell’ultimo anno e mezzo a causa della pandemia e del conflitto russo-ucraino hanno imposto all’opinione pubblica una serie di parole d’ordine (dovere nei confronti della comunità, unità, solidarietà internazionale) propri del linguaggio mazziniano. L’esigenza di sostanziare le istituzioni democratiche con un senso di appartenenza civico e repubblicano è apparso evidente a tutte e tutti.

D’altra parte è apparso altrettanto evidente come il nostro linguaggio e la nostra cultura politiche fossero drammaticamente prive degli strumenti per poter diffondere questa visione comune.

L’obiettivo del progetto “Viaggio attraverso la democrazia” è dunque innanzi tutto civile: far riscoprire prima Mazzini e poi Salvemini, le loro opere e le loro idee, portando gli studenti a contatto con due punti di riferimento fondamentali di una cittadinanza civica e repubblicana allo stesso tempo forte e inclusiva.

Il lessico politico della modernità fatica ad orientarsi sulla scena, come un attore il cui copione appare sfasato rispetto all’ambientazione in cui pure deve poter recitare. La crisi è insomma anche linguistica, una crisi di corrispondenza tra «nomi» e «cose». Come se, tra gli eventi che accadono e le parole che li nominano, bisognasse oggi percorrere un guado scivoloso e denso di insidie. Questa condizione ci pone di fronte al problema di sviluppare una nuova cassetta degli attrezzi, di levigare la superficie dei concetti per distinguere tra quelli che conservano ancora l’originario significato, senza importanti mutamenti semantici, e quelli che, invece, o hanno mutato il loro contenuto euristico, o

non hanno più alcuna capacità esplicativa rispetto alle mutate condizioni politiche, sociali e culturali della post-modernità.

L'obiettivo del nostro progetto consiste nella realizzazione di un "Lessico della Democrazia", attraverso l'inserimento in un dizionario mazziniano-salveminiiano di lemmi come democrazia, sovranità, rappresentanza politica, diritti sociali.

Il volume dovrà presentarsi come un dizionario politico del tempo corrente, il cui intento è quello di offrire al lettore indicazioni utili per abitare la soglia tra quel «non più» e quel che «non ancora»: una sorta di «cartografia concettuale del tempo presente».

Gli studenti dell'ISS "Gaetano Salvemini" di Alessano sono i protagonisti del progetto Viaggio attraverso la democrazia, realizzato in collaborazione con il Centro "Studi Leonardo La Puma" di Presicce, sotto l'attenta supervisione del coordinatore scientifico, Prof. Salvatore Colazzo, dell'Università del Salento.

La partecipazione all'iniziativa rappresenta per gli studenti un'occasione privilegiata per dare nuova linfa ad un proposito che da tempo i docenti dell'ISS Salvemini portano avanti nella loro pratica didattica quotidiana: realizzare un'esperienza metodologica basata sull'uso delle fonti storiche, come punto di partenza per un cambio di mentalità sulle possibilità educative della Storia e sul suo valore formativo.

Promuovere infatti la metodologia della ricerca storica come strumento di un approccio attivo, riflessivo e procedurale alla disciplina permette di scongiurare il rischio che le nuove generazioni siano deprivate della memoria del passato, limitandosi ad un appiattimento su un presente destoricizzato. I docenti di Storia, infatti, spesso si scontrano con le difficoltà derivanti dal tentativo di proiettare nel passato la prospettiva temporale dei giovani studenti, e cercano per questo di abbracciare le opportunità come quella offerta dal progetto in questione, che privilegiano una didattica fondata sulla dimensione esperienziale dell'apprendimento.

La proficua collaborazione con il Centro Studi "Leonardo La Puma" è un'attività che rientra in pieno negli obiettivi prefissati dalle Linee Guida ministeriali per l'insegnamento dell'Educazione Civica, in ottemperanza alla Legge 20 agosto 2019, n.92. Nella suddetta Legge è previsto che ogni Istituzione scolastica si adoperi a strutturare un curriculum di

Note sul progetto "Viaggio attraverso la democrazia"

apprendimenti interdisciplinare imperniato sulla conoscenza e sull'interpretazione della Costituzione e sui "comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

L'IISS "Salvemini", nel costruire il suo percorso, ha puntato su molteplici strategie didattiche per fare in modo che l'apprendimento passi attraverso il canale delle emozioni e, grazie a un forte coinvolgimento, attivi processi significativi e buone pratiche di cittadinanza. Una di queste, forse la più entusiasmante in termini di relazione con il territorio e le sue risorse culturali, è quella di trovare dei testimonial da ascoltare e con i quali interfacciarsi sui principali temi del vivere nella Civitas. Cercare partnership diventa dunque un imperativo necessario affinché la scuola si apra al presente, alle sue sfide e ai principali attori che quel presente vogliono renderlo migliore.

Nel concreto, docenti e studenti hanno lavorato nell'elaborazione di un vero e proprio "Dizionario della democrazia", contenente le voci lessicali più rappresentative del pensiero di Giuseppe Mazzini, veicolato anche attraverso gli studi di Gaetano Salvemini. Il lavoro è stato preceduto da una fase di progettazione da parte dei docenti che, dopo la presentazione del quadro del fenomeno storico risorgimentale e delle prospettive di pensiero da cui esso ha avuto origine, hanno invitato i ragazzi ad un approfondimento della figura del patriota genovese, selezionando diverse fonti da analizzare e finalizzandole a una comparazione reciproca, a un controllo delle ipotesi ed infine a un lavoro di rielaborazione e di sintesi; gli studenti sono stati in tal modo portati a cimentarsi nel ruolo di uno storico competente.

È inoltre interessante registrare come lavorare sul lessico e le idee del Mazzini significhi anche coinvolgerle nel confronto con le critiche di intellettuali, pensatori e politici vissuti nel XX secolo. Ne è esempio Gaetano Salvemini, che da un'iniziale studio appassionato sui temi del patriota genovese, passa a una disamina più distaccata e a tratti scettica sui suoi assiomi e arriva a rivendicare il diritto all'esistenza di realtà avversate dal pensiero mazziniano come la lotta di classe. È dunque in un'ottica critica con sincera dicotomia

tra tesi e antitesi che i docenti si sono impegnati nel cercare di far rifiorire il pensiero di Giuseppe Mazzini, sottoporlo alla sfida con la Storia ma soprattutto con il presente.

Come già detto, è stato utilizzato il volume del prof. La Puma, *Giuseppe Mazzini democratico e riformista europeo*, come bussola per una comprensione reale dell'indubbia attualità del progetto politico mazziniano.

Le ricerche dei ragazzi si sono sviluppate in maniera autonoma, anche attraverso l'utilizzo di quelle risorse online che costituiscono la cosiddetta "Storia digitale". Muoversi agevolmente tra archivi, contenuti e programmi offerti dalla rete internet è senza dubbio una sfida che gli studenti hanno accolto, pur consci del rischio di essere inghiottiti dalla rete e dal linguaggio divulgativo che la caratterizza, e di allontanarsi così dalla formulazione di un giudizio storico sensato. È necessario dunque ribadire che questo momento di lavoro auto-regolato è stato e deve essere sempre preceduto da un "addestramento" alla metodologia della ricerca storica, da realizzarsi quotidianamente in classe, attraverso un uso sensato del manuale della disciplina, che stimoli continuamente all'acquisizione di una coscienza storica. Crediamo che la Scuola e l'insegnamento della Storia debbano porsi come fine ultimo quello di rafforzare la capacità di navigare attraverso le epoche alla ricerca di problemi comuni e dei diversi modi in cui essi sono stati affrontati, consolidando così anche la nostra coscienza di vita e dando senso al nostro stare al mondo.

RECENSIONI / REVIEWS

Cosimo Scaglioso, *La Chiesa latino-americana e Oscar A. Romero*, Marcianum Press, Venezia, 2020 (pp. 400).

In questo libro Scaglioso contestualizza la figura di mons. Romero dentro la condizione socio-economica e culturale dell'America Latina degli anni in cui egli operò, ossia gli ultimi anni Settanta - i primissimi anni Ottanta del secolo scorso. Si tratta dunque non tanto di una biografia di un vescovo, ma l'analisi della condizione di sostanziale guerra civile in cui il popolo salvadoregno si trovò a vivere e dello sforzo che fece la Chiesa (almeno una parte di essa) per sostenere i poveri, i contadini, i nativi, vessati da un regime in combutta con le forze più retrive della società, nel contesto di una condizione internazionale che era ostile ai tentativi di resistenza e di autonomia che la realtà latino americana metteva in campo.

Mons. Romero trova nel Vangelo la sua fonte di ispirazione, prendendo a riferimento la centralità della figura del Buon Samaritano, segnala l'importanza della compassione. Il suo impegno a favore degli oppressi deriva da lì. Si erge a strenuo difensore dei più poveri, dei più fragili e denuncia coraggiosamente chi è causa della loro sofferenza, accettando le eventuali conseguenze della sua presa di posizione.

Oggi, per volontà principalmente di Papa Francesco, Romero è venerato come santo. Ma - non dimentichiamo - la sua causa di beatificazione, sebbene iniziata nel 1997 rimase lungamente ferma, finché Bergoglio nel 2015 non impresso un'accelerazione, essendo stato quello di Romero un vero e proprio martirio in difesa della fede. Nel 2018 finalmente venne dichiarato santo: Sant'Oscar Arnulfo Romero y Galdámez, vescovo e martire. La sua festa cade il 24 marzo, giorno della sua uccisione, ma anche giornata dell'ONU in difesa dei diritti umani.

Che Papa Francesco avverta una particolare sintonia con Romero si evince da alcuni significativi passaggi della sua pastorale. Nell'*Evangelii Gaudium* troviamo: "è indiscutibile che una sola cultura non esaurisca il mistero della redenzione di Cristo": "la fede non può chiudersi dentro i confini della comprensione e dell'espressione di una cultura particolare". Due frasi molto chiare, che mirano a svincolare la Chiesa da una presa eurocentrica, legittimando esperienze che interpretano il messaggio cristiano da altre prospettive culturali, pienamente titolate a declinare il Vangelo secondo specifiche circostanze storico-culturali. Fondamentale è tener fede al cuore del messaggio di Cristo, che pretende amore per tutti i fratelli, in specie quelli più poveri, deprivati della loro dignità, emarginati dalla società.

La fede di Romero fu motivata da questa intenzione. Egli chiedeva con forza l'attenzione del mondo sull'esistenza delle gravi violazioni dei diritti di popolazioni che

venivano deprivate di ogni cosa, ridotte in miseria, costrette alla sofferenza. Sapeva di essere nel mirino e aveva paura, ma nonostante ciò affrontò con coraggio il suo martirio. Un mese di prima di essere trucidato scrisse: “Ho paura per la violenza per la mia persona. [...] Temo per la debolezza della carne ma chiedo al Signore che mi dia serenità e perseveranza... Gesù Cristo assistette i martiri e, se necessario, lo sentirò più vicino nell'affidargli il mio ultimo respiro”.

Papa Francesco in tutti questi anni ci ha spiegato come giustizia e pace siano strettamente connesse: solo rimettendo al centro dell'economia e della politica la persona umana e il bene comune è possibile sperare in una pace sociale dentro le nazioni e fra le nazioni.

Il messaggio cristiano è chiaro e consiste nel mistero dell'incarnazione. Dio, col Cristo, scende tra gli uomini per dividerne la sorte, per soffrire assieme a loro e attraverso la condivisione del dolore lenirlo, riscattarlo. Il farsi carne di Dio è una richiesta agli uomini di buona volontà: continuare quel gesto, riattualizzarlo, con un'espressione di compassione, di tenerezza e di condivisione, nell'impegno per riscattare qui, su questa terra, la condizione di miseria, di fragilità, di sofferenza, qui, su questa terra, per diminuire il tasso di crudeltà che caratterizza le relazioni tra gli uomini.

Amare Dio, dunque - e questo Romero lo aveva ben compreso - è fare i conti con le iniquità del mondo: la sua ultima omelia, quella del 23 marzo 1980, pronunciata nella Cattedrale, contiene una decisa denuncia dei comportamenti lontani dal Vangelo che egli vedeva e non poteva far finta di non vedere. Il riferimento era al famigerato battaglione della morte Atlcatl, addestrato dalla CIA per combattere la guerriglia del Fronte Farabundo Martí per la Liberazione Nazionale, che raccoglieva i principali partiti e movimenti di opposizione alla dittatura militare salvadoregna.

Romero, durante il suo vescovato, che durò dal 1977 al 1980, tentò di fermare la violenza che scuoteva il paese mantenendo la barra dritta della Chiesa sulla sua missione: non la trasformò in un partito o in un'organizzazione insurrezionale, predicava l'impegno politico, la ferma opposizione al regime in nome della giustizia e del Vangelo.

La radicalità di Romero è quella che gli proviene direttamente dalla lettura del Vangelo, il quale pretende che la Chiesa sia a fianco dei poveri e non delle classi dominanti. Questo lo poneva in oggettivo contrasto con quelle frange interne alla Chiesa colluse con il potere.

Bergoglio, richiamandosi all'esempio di Romero, ha chiarito il bivio di fronte a cui oggi la Chiesa si trova:

a) aderire al modello capitalistico ultraliberista, promuovendo un temperamento dei suoi effetti più deleteri con la carità e la religiosità personale;

b) schierarsi profeticamente a favore di un nuovo modello di sviluppo, più giusto e ispirato con radicale determinazione ai principi cristiani.

La scelta di Romero è evidentemente a favore di questa seconda opzione: matura piena consapevolezza della necessità di schierarsi, a seguito di un evento che scuote

profondamente il suo animo e lo converte. 1977: padre Rutilio Grande viene assassinato assieme a due altri compagni di fede. Il perché è nel suo impegno a favore dei poveri, espresso con le azioni e le parole. Il 13 febbraio 1977, durante un'omelia, aveva detto: se Gesù in persona venisse qui, sarebbe accusato "di essere un sobillatore, uno straniero ebreo, che confonde il popolo con idee strane ed esotiche, contro la democrazia, cioè contro la minoranza dei ricchi, il clan dei Caini [...]: lo inchioderebbero nuovamente alla croce. E Dio mi proibisce di essere anch'io uno dei crocefissero". Meno di un mese dopo venne assassinato, mentre, assieme a due contadini che l'accompagnavano (Manuel Solórzano, di settantanni, e Nelson Rutilio Lemus, di sedici), si recava a celebrare la Messa. Quella brutale uccisione fu il punto di svolta per mons. Romero, che fino a quel momento non aveva di certo brillato per la radicalità delle sue posizioni, nutrendo molte riserve nei confronti della teologia della liberazione.

La domanda fondamentale di mons. Romero riguarda la presenza del male nel mondo, il male che è sofferenza fisica o psichica; il male che deriva all'altrui indifferenza, malvagità, cattiveria, crudeltà; il male connesso con la fragilità dell'essere umano, che è destinato a perire, come sono destinate a perire le altre creature del pianeta.

Di fronte al male, essi si chiedono, quale dev'essere l'atteggiamento del cristiano?

La risposta la trova nell'ascolto. Bisogna porsi in ascolto, direi in risonanza, con chi soffre e rendersi disponibili ad accompagnarlo nel cammino di sofferenza, poiché la sofferenza affrontata in solitudine è ancor più triste, in quanto depriva il sofferente d'ogni fiducia e d'ogni speranza. L'ascolto dunque apre alla solidarietà, alla fraternità, che è consolazione, conforto ed apertura di senso.

Questo è il fondamento del messaggio cristiano: Dio si è fatto uomo per condividere la condizione umana, per abbracciarne le sofferenze e dimostrarci con ciò la sua prossimità. In questa prossimità di Dio disponibile a condividere dell'umano ogni aspetto, compreso quello del dolore e della morte, sta la potenza del cristianesimo, che indica nell'esempio del Cristo una possibilità di relazione al mondo. Bisogna avvertire il male, abbracciare la sofferenza e in questo trovare il senso profondo dello stare assieme. Lasciare irredenta la sofferenza, far finta che il diseredato, il povero, il malato siano condizioni che non ci interessano significa deprivere di senso la nostra vita, poiché è proprio dell'uomo l'essere in relazione ed essere "toccato" da ciò che succede intorno a lui.

Chi ha una sensibilità profetica, sa che per resistere al male, per impedirgli di dilagare nel mondo, bisogna attivamente perseguire il bene, impegnarsi convintamente per creare oasi sempre più grandi di bene: esse sono destinate ad espandersi.

Anche se questo cammino profetico dovesse comportare la messa in gioco della propria esistenza, va compiuto, se ciò vuol dire fedeltà ai propri convincimenti, alla propria fede. Di questo alla fine parliamo quando trattiamo di figure come quella di mons. Romero. Egli seppe usare nei suoi criteri di valutazione quella che don Tonino Bello - che aveva non a caso una stima immensa per mons. Romero - chiamava "la misura dei tempi

Salvatore Colazzo

lungi”, che scavalcano la propria individuale esistenza, proiettandola speranzosamente nel futuro.

Salvatore Colazzo

Mario Castellana, *Briciole di complessità. Tra la rugosità del reale*, Studium, Roma, 2022 (pp. 250).

Mario Castellana, epistemologo, già docente dell'Università del Salento, raccoglie in volume una serie di scritti apparsi su giornali e riviste. Il tono ovviamente è colloquiale, ma i temi sono impegnativi, le considerazioni condotte denotano una profondità di pensiero che sa trovare la via di una comunicazione efficace. Spesso si confronta con alcuni grandi protagonisti del pensiero filosofico e scientifico del Novecento. L'introduzione al volume è di Mauro Ceruti, il quale mette in luce la preziosità della raccolta, che è legata da alcuni motivi conduttori, tra questo principalmente quello della complessità. Il sottotitolo: la rugosità del reale, fa riferimento a Simone Weil, ad indicare quanto poco il reale si lasci ingabbiare nelle maglie della nostra razionalità, che inevitabilmente riduce la sua ricchezza. Un autore ricorre più degli altri, o forse più marcatamente di altri, ed è Federigo Enriques cui Mario Castellana appare particolarmente legato sin dagli anni in cui collaborava con Bruno Widmar, prematuramente scomparso, intellettuale di talento, stimato da Ludovico Geymonat. Ha ragione Mauro Ceruti a dire che questo libro di Castellana è "una profonda riflessione sulla vicenda storica attraverso cui la sfida della complessità emerge nella scienza del Novecento, e da qui deborda nell'inedita e globale condizione umana", poiché la complessità è sì una chiave interpretativa della scienza, ma è soprattutto l'attuale *modus vivendi*, che si trova a doversi misurare con le grandi crisi odierne, che sono il risultato di un riduzionismo pratico, espresso soprattutto da un'economia che astrattamente ha considerato l'uomo e le sue attività come avulse dalle loro relazioni con l'ambiente, procurando un suo degrado. La visione sistemica oggi si impone poiché è questione di sopravvivenza della nostra specie sul pianeta. È indispensabile ricollocarsi nella natura e recuperare i nessi perduti. Come ci ricorda - dice Castellana - Papa Francesco, con la sua straordinaria enciclica *Laudato si*, dove ci richiama all'urgenza di cambiare paradigma di pensiero e modi di esistenza. La questione con cui dobbiamo misurarci non è meramente conoscitiva, ma è essenzialmente etica. Complessità significa anche disponibilità della ragione a entrare in risonanza con le sofferenze del reale, poiché questa com-passione rende possibile l'incontro di più ragioni, delle nostre e quelle di tutti i viventi non-umani. Complessità vuol dire pure saper scavalcare i confini disciplinari e intrecciare pensieri, scienza e poesia, far dialogare Leopardi con Bohr, non considerare ragione e fede come opposti inconciliabili. Alla fine non si tratta di rispecchiare la verità, ma di fare la verità, in un'ottica di responsabilità verso gli altri, verso il futuro. Compassione, ragionevolezza, fraternità sono valori che dobbiamo imparare a praticare per pervenire ad una piena accettazione del mondo che è, per far arretrare il nichilismo che finora ha caratterizzato il fare umano guidato dalla macchina produttiva, ossessionata dalla crescita: un fare senza

scopo, un trasmestio sordo - nichilista in ultima istanza -, un consumo della vita, un'ipoteca triste sulle generazioni future, una distruzione insensata.

Consentendomi una mia personale chiosa, nell'ottica dei discorsi portati avanti da Castellana in questo libro, mi vien da dire che il pensiero della complessità si prospetta come la base di un'iniziativa della soggettività in grado di entrare in dialogo con la condizione oggettiva, per una ricostruzione strutturale del sistema produttivo e dei rapporti sociali verso forme di vita più umanamente appaganti (si potrebbe dire verso forme di vita in grado di esaltare la relazionalità e la comunità). Più umanamente appaganti: ispirate a inventiva, intelligenza, creatività, al di fuori delle costrizioni dei dispositivi entro cui oggi risultano ingabbiate per essere catturate a favore del dominio dell'economia.

Dominio dell'economia significa: subordinazione della produzione a processi di accumulazione del capitale, non funzionalizzazione dell'economia allo sviluppo umano. In altri termini: subordinazione della socializzazione dei soggetti a processi di espropriazione. Denunciare questa subordinazione significa aprire lo spiraglio all'immaginazione sociale, segnalando come la presunta razionalità dei processi socio-economici in realtà nasconda la volontà (tutt'altro che razionale) di imporre rapporti di forza. La razionalità di cui necessitiamo è quella che consente di restituirci la complessità del mondo e la "rugosità del reale".

Oggi la situazione oggettiva da superare, ossia i temi su cui cominciare a riflettere sono:

a) tutte le attività umane. - comprese quelle cognitive - sono state subordinate, anche grazie alle piattaforme digitali, alla valorizzazione del capitale;

b) la globalizzazione, supportata dai processi di finanziarizzazione dell'economia e da un apparato ideologico giustificativo, è strumento di subordinazione delle attività umane a immediate logiche di sfruttamento economico;

c) la subordinazione dei sistemi educativi e della ricerca scientifica alle esigenze del mondo produttivo replica l'esistente e non consente l'esplicitarsi di un'autentica innovatività sociale;

d) la precarizzazione e disarticolazione del lavoro rende i lavoratori vulnerabili e li fa compiutamente merce;

e) la crisi del *welfare state* determinata dalla privatizzazione dei servizi e di beni comuni, rende i bisogni soddisfacibili solo sulla base della solvibilità di chi ne è portatore (pura logica mercatistica).

Si tratta di mettere assieme le nostre forze, sinergicamente, per affrontare con determinazione queste criticità: abbiamo bisogno di immaginazione sociale, abbiamo bisogno di superare le passioni tristi.

Salvatore Colazzo

Aa. Vv., *Antropocene e bene comune. Tra nuove tecnologie, nuove epistemologie e nuovi virus*, S. Langella, M. Damonte e A. Massaro (a cura di), Genova University Press, 2022 (pp. 301).

Antropocene e Bene Comune è una raccolta di riflessioni filosofiche il cui scopo è quello di un ripensamento critico dell'antropocene in termini non solo relativi, ma anche generali. Non è un caso che questo sia il volume che apre la collana della Genova University Press, titolata "Congetture", infatti, la vision generale risente dello stile filosofico "congetturale".

Il volume è diviso in tre sezioni: la prima analizza le categorie antropologiche ed etico-politiche attraverso le quali è possibile analizzare il tempo presente; la seconda sezione raccoglie contributi su tradizioni filosofiche, teologiche e bioetiche che per certi versi recuperano prospettive già presenti all'interno del pensiero occidentale, utili per approfondire il concetto di Antropocene; infine la terza vuole essere un tentativo di conciliazione tra i dilemmi che sorgono dall'incontro tra i nuovi contesti tecnologici, sociali e culturali che caratterizzano il tempo presente, con l'ideale di un bene comune universale.

L'analisi critica qui presentata muove da alcune premesse interpretative sul concetto di Antropocene stimulate da considerazioni intorno all'idea di natura (naturale e umana) e alla sua evoluzione. Queste premesse trovano fondamento nell'analisi storica dalla quale emergono due grandi orizzonti interpretativi. Il primo discende dalla presunta (dicono gli autori) natura umana culturalmente connotata; l'altro richiama la responsabilità della presa in carico dell'attuale condizione e delle decisioni future. Entrambi questi orizzonti risentono di interpretazioni che coprono l'intero spettro delle ragioni motivanti l'attuale dibattito che possono andare da uno "sfrenato ottimismo per un futuro controllo superlativo sull'ambiente, alla manifestazione della massima *hybris* dagli esiti prima illusori, poi nefasti" (p. 18). Ora, affrontare seriamente la questione Antropocene non significa fare i conti con come intendiamo la questione della tecnica, come si presenta e come la si discute in chiave etica, ma occorre reinterpretare il processo in atto tenendo conto che oltre al pianeta Terra, sono fondamentali le condizioni al contorno, ovvero i cambiamenti di ogni essere umano che stanno trasformando in modo profondo, rapido, definitivo e irreversibile, la realtà nella quale viviamo. Occorre ripensare in modo radicale le categorie con cui analizziamo il presente (p. 18).

Questo plafond critico su cui riflettono trasversalmente tutti gli autori apre ad una sfida etica che è legata a quella del digitale, alla pervasività dell'informatica, dell'intelligenza artificiale, dei big data e soprattutto alla pervasività dell'algoritmo nel definire quasi tutti (se non proprio tutti) gli aspetti della nostra vita. Questa sfida chiama in causa riflessioni e sistemi filosofici piuttosto articolati come, ad esempio, l'"infosfera". Questa costituisce un nuovo ambiente di vita (con potenzialità, limiti e rischi) in cui l'informazione costituisce la natura propria del reale. Secondo Luciano Floridi gli esseri umani sono

chiamati a interagire nell’“infosfera” in modo sempre più marcato facendo diventare “esistenziale” l’informazione. Una integrazione dell’heideggeriano esserci nel comunicare sé. Proprio la questione dell’informazione e della comunicazione di sé, per Maurizio Ferraris fa emergere la rilevanza del “documento”. Il concetto di “documanità” che in qualche modo emerge dalla rivoluzione digitale e dalla possibilità di registrare un’infinità di dati e tracciare un’infinità di comportamenti apre a nuove prospettive e visioni filosofiche. La documanità infatti, secondo Ferraris, si caratterizza di tre principali passaggi: 1. quello da intenzione a comportamento, 2. quello da comprensione a competenza e 3. quello che muove dalla ragione alla correlazione.

Quindi, i contributi presenti in questa raccolta rispondono all’esigenza di dare nuove e innovative risposte alle questioni, alle dicotomie, alle anfibolie della cornice teoretica tracciata. Infatti, il saggio dell’antropologo Aime, ad esempio, muovendo da una analisi antropologica del concetto di sviluppo ne fa emergere alcune dicotomie. Ad esempio, egli sostiene che pensiamo allo sviluppo come crescita naturale, ma lo agiamo come crescita economica, aumento di capitale pro capite. Aime sottolinea anche che ha poco senso aggettivare l’idea di sviluppo che abbiamo, perché ogni aggettivo conduce ad una affermazione ipocrita, ovvero esita in un comportamento notevolmente distante dall’intenzione. Altri saggi presenti nel volume compiono percorsi simili aggiungendo ad esempio riflessioni che riguardano altri lemmi come “Capitalocene” oppure “Piantagionocene” che si collocano in un terreno limitrofo all’idea di Antropocene che attualmente consideriamo condivisa.

Il volume, pertanto, consente di riprendere l’idea di Antropocene come era geologica caratterizzata dalle trasformazioni umane che incidono nell’alterazione dell’ambiente, e modificarla in una categoria complessa in cui il cambiamento non è semplicemente esito della tecnica, o dei comportamenti umani generalmente definiti (progresso, mercato, economia), bensì esito della mancanza di un’etica naturale. Ovviamente questo approccio apre ad un ampio ventaglio di questioni che riguardano la formazione culturale dell’uomo contemporaneo e del senso di responsabilità che dovrebbe emergere dai comportamenti individuali sul bene comune come patrimonio di tutti.

Demetrio Ria

Giuseppe Gioffredi, Vincenzo Lorubbio e Attilio Pisanò (a cura di), *Diritti umani in crisi? Emergenze, disuguaglianze, esclusioni*, Pacini, Pisa, 2021, (pp. 206).

Il volume indaga in modo circostanziato la questione nodale dell'effettività dei diritti umani, con particolare riguardo ad alcune emergenze e urgenze del contesto più recente.

L'opera mette in luce, sin dalle prime pagine, le molteplici criticità sottese all'identificazione di un soggetto di diritto universale, problematizzando la condizione dello stesso¹ (p. 9). Negli anni, la mancata attenzione degli operatori e delle operatrici del diritto – e non solo – rispetto a profili così rilevanti ha comportato il misconoscimento² di due fattori essenziali che caratterizzano, in modo piuttosto consistente, la vita di tutte e tutti noi: la vulnerabilità strutturale di ogni soggetto e la vulnerabilità generata dal contesto e dall'ambiente ove il soggetto vive. L'interrogativo dal quale muove la riflessione degli Autori e delle Autrici dei vari contributi è il seguente: quali sono i maggiori limiti mostrati nel tentativo di implementazione dei diritti umani fondamentali fino ad oggi e quali sono – se ci sono – le loro potenzialità latenti e inattuate? (cfr. p. 9).

Il libro è suddiviso in tre sezioni e più precisamente: la prima è dedicata ai “temi” (pp. 15-78), la seconda ai “contesti” (pp. 81-141) e l'ultima ai “soggetti” (pp. 145-206).

Attilio Pisanò, nel contributo di apertura (pp. 15-27), seguendo le tesi principali sostenute da Norberto Bobbio nella sua celebre raccolta di saggi “*L'età dei diritti*” (Torino, 1990), restituisce con chiarezza i processi di internazionalizzazione, generalizzazione, regionalizzazione, specificazione e positivizzazione che hanno interessato i diritti umani a partire dalla seconda metà del Novecento sino ad oggi³. Pisanò parla, più specificamente, di crisi come “elemento endemico dei diritti” (p. 22), sottolineando come l'incompiutezza sia da tempo un elemento che li caratterizza (cfr. p. 21). L'Autore evidenzia come i diritti umani abbiano un carattere strutturalmente dinamico che ne determina la tendenza alla moltiplicazione, divenendo così sempre più complessa la garanzia di protezione degli stessi. Nella permanente tensione tra piano *ideale* e piano *reale*, il rapporto tra riconoscimento formale del linguaggio normativo dei diritti e il loro effettivo godimento diviene sempre più centrale: l'ineffettività, ad oggi, è

¹ Con riferimento alla problematizzazione del soggetto di diritto liberale si rinvia, a titolo esemplificativo, a M.G. Bernardini, O. Giolo (a cura di), “*Le teorie critiche del diritto*”, Pacini, Pisa, 2017, pp. 13-22, pp. 379-400 e ancora cfr. anche, S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari, 2012, S. Rodotà, *Dal soggetto alla persona*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2007.

² Con riguardo alla dicotomia tra riconoscimento e misconoscimento si veda A. Sciarba, *Le parole dell'asilo: un diritto di confine*, Giappichelli, Torino, 2021, pp. 71-84.

³ Per un puntuale approfondimento su questi aspetti si veda A. Pisanò, *Diritti deumanizzati. Animali, ambienti, generazioni future, specie umana*, Giuffrè, Milano, 2012 e ancora A. Pisanò, *I diritti umani come fenomeno cosmopolita. Internazionalizzazione, regionalizzazione, specificazione*, Giuffrè, Milano, 2011.

certamente il problema principale che riguarda i diritti e a parere di Pisanò potrà vedersi superato solamente quando questi saranno efficacemente garantiti e non meramente proclamati (p. 27).

Elena Consiglio dedica il suo contributo al diritto antidiscriminatorio (pp. 29-44) analizzando, da una parte, i presupposti filosofici e, dall'altra, le ricadute pratiche dello stesso nella quotidianità. L'Autrice ripercorre puntualmente le clausole antidiscriminatorie contenute nelle diverse Convenzioni internazionali del XX secolo, basti pensare alle art. 2 della Dichiarazione universale dei diritti umani (1948), o all'art. 4 dei Patti sui diritti civili e politici (1966), sottolineando come l'evoluzione del diritto antidiscriminatorio in Europa, a differenza di quanto si possa comunemente immaginare, sia stata profondamente condizionata dai modelli e dai concetti elaborati dalla Corte Suprema statunitense, anche se da sempre gli Stati europei si sono mostrati significativamente più attenti all'inclusione sociale ed economica dei gruppi svantaggiati (p. 31).

Consiglio definisce la discriminazione come un “fenomeno multiforme” (p. 35) ed evidenzia come, con il trascorrere del tempo, il catalogo delle sue forme sia andato via via allargandosi, andando così ad interessare anche atteggiamenti apparentemente neutri e impersonali. L'evoluzione dell'interpretazione giudiziale e l'osservazione dei fenomeni sociali e istituzionali hanno portato all'elaborazione della nozione di “discriminazione indiretta”, ma anche di “discriminazione multipla” e “intersezionale”⁴ (pp. 37-41). Il diritto antidiscriminatorio è certamente un efficace strumento per riequilibrare le asimmetrie del potere e sotto un profilo processuale consente di alleggerire e, a volte, di invertire l'onere probatorio a favore di colui o colei che lamenta una forma di discriminazione: per questo al diritto va riconosciuta certamente una funzione diagnostica e ri-equilibratrice (pp. 43-44).

Maria Grazia Giammarinaro e Letizia Palumbo, dal canto loro, trattano il fenomeno ormai strutturale dello sfruttamento lavorativo (pp. 45-62) che colpisce specialmente le fasce più deboli della popolazione, come migranti, donne, bambini e bambine, in diversi settori economici⁵. L'abuso della posizione di vulnerabilità di questi soggetti, dovuta all'intreccio di fattori personali, sociali, economici e culturali, genera uno stato di profondo assoggettamento che consente, appunto, il loro sfruttamento. La vulnerabilità ‘situazionale’⁶ o ‘situata’⁷ alla quale fanno riferimento le Autrici sposta l'attenzione su fattori relazionali e di contesto, portando alla luce fenomeni spesso “invisibili” come, ad esempio, lo sfruttamento lavorativo delle donne nel mondo

⁴ Per un approfondimento si rimanda ai diversi saggi contenuti in Th. Casadei (a cura di), *Lessico delle discriminazioni: tra società, diritto e istituzioni*, Diabasis, Reggio Emilia, 2008 e con particolare riferimento all'intersezionalità si veda B.G. Bello, *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*, Franco Angeli, Milano, 2020.

⁵ Per un quadro d'insieme più puntuale si rinvia a L. Calafà, S. Iavicoli, B. Persechino (a cura di), *Lavoro insicuro. Salute, sicurezza e tutele sociali dei lavoratori immigrati in agricoltura*, Il Mulino, Bologna, 2021.

⁶ Sul concetto di vulnerabilità ‘situazionale’ o ‘posizionale’ si rinvia a F. Macioce, *La vulnerabilità di gruppo. Funzione e limiti di un concetto controverso*, Giappichelli, Torino, 2021, in part. pp. 131-151.

⁷ Per una puntuale definizione di vulnerabilità ‘situata’ si rimanda a Gf. Zanetti, *Filosofia della vulnerabilità. Percezione, discriminazione, diritto*, Carocci, Roma, 2021, pp. 9-12.

dell'agricoltura⁸. Come ha scritto Judith Butler, la vulnerabilità è condizione inevitabilmente connessa con il nostro essere persone in carne ed ossa (p. 58) pertanto tutti gli esseri umani sono vulnerabili ma alcuni lo sono certamente più di altri e lo stesso può dirsi per i contesti: tutti lo sono potenzialmente ma solo alcuni strutturalmente. A partire da questo assunto, Giammarinaro e Palumbo analizzano la nozione di vulnerabilità nella giurisprudenza italiana e convenzionale dove nel corso degli anni emerge sempre più una definizione della stessa che fa riferimento alle diverse declinazioni concrete che questa conosce (pp. 52-58).

Mario Longo s'interroga sul rapporto tra diritti e inclusione (pp. 63-78) e rileva, in chiave critica, come il concetto moderno di "inclusione" sia in realtà piuttosto ambiguo e presenti una marcata dimensione retorica. A partire dalla cosiddetta retorica dei diritti soggettivi appunto, l'Autore passa alla questione ancora più controversa dell'efficacia dei diritti umani universali, mostrando chiaramente la loro attuale fragilità⁹ (pp. 63-64). Longo ripercorre le teorie del sociologo americano Talcott Parsons (cfr. pp. 64-70) in materia di inclusione e "*societal community*": si tratta di un meccanismo che non prevede l'uguaglianza degli inclusi ma riconosce specifiche forme di legittimazione delle differenze, e ancora quelle di Niklas Luhmann, il quale assume posizioni ancora più radicali rispetto a quelle di Parsons (pp. 70-73). A partire dalla celebre elaborazione teorica di Martha Fineman (p. 77), l'Autore sottolinea come la vulnerabilità sia da considerarsi l'elemento che consente di ripensare il soggetto di diritto proprio della tradizione liberale che non è più da intendersi come individuo astrattamente razionale e autonomo. In tal senso, sempre più urgente è l'introduzione di nuove semantiche capaci di tematizzare lo straniero e l'escluso come rilevante, i corpi come questione, la fragilità della condizione umana e il rapporto con l'ambiente come problemi ormai indifferibili (pp. 76-78).

Con riferimento ai contesti Mariavittoria Catanzariti indaga l'utilizzo del concetto di vulnerabilità da parte dei giudici della Corte Europea dei Diritti Umani (pp. 81-96), sottolineando come siffatta nozione, nella casistica giurisprudenziale che si origina dal caso concreto¹⁰, sia *in fieri* e assuma rilevanza a seconda del perdurare nel tempo di uno stato di soggezione rispetto a eventi o condotte altrui. A tal proposito, centrale è certamente il principio di non discriminazione sancito dall'art 14 della CEDU, visto che i giudici della Corte EDU spesso utilizzano la vulnerabilità come fattore aggravante della discriminazione in caso di specifiche violazioni, non potendo tenerla disgiunta, da un lato, dal principio di uguaglianza e, dall'altro, dal principio di dignità umana (pp. 83-85). Per l'Autrice la vulnerabilità introduce un elemento di umanità che funge da raccordo tra

⁸ Come risulta dal Quinto Rapporto su agromafie e caporalato a cura di FLAI-CGIL del 2020 visibile collegandosi al seguente link: https://www.flai.it/wp-content/uploads/2020/11/Sintesi_Stampa5Rapporto.pdf, sono almeno 50.000 le donne vittime di sfruttamento nel mondo dell'agricoltura.

⁹ Sul percorso di fragilizzazione dei diritti umani si veda la puntuale analisi di A. Sciarba, *Le parole dell'asilo: un diritto di confine*, Giappichelli, Torino, 2021, p. 98.

¹⁰ Sulla centralità del caso concreto si rinvia, per una più specifica trattazione, a B. Pastore, *Semantica della vulnerabilità, soggetto, cultura giuridica*, Giappichelli, Torino, 2021, pp. 65-94.

interprete, situazione giuridica e soggetto di diritto (p. 87) e i giudici di Strasburgo propendono per una idea di tutela dei diritti che viene integrata, in vari modi e forme, dalla nozione di vulnerabilità strettamente connessa alle diversità e alle specificità del singolo (pp. 95-96).

Giuseppe Gioffredi mette invece in rilievo i punti di contatto tra l'emergenza sanitaria, e più precisamente la pandemia da Covid-19, e la crisi dei diritti umani fondamentali (pp. 97-113), sottolineando come la prima abbia avuto inevitabili ripercussioni sul piano politico e giuridico internazionale, generando conseguenze inedite, che si sono rivelate capaci di attivare un pronto e proficuo intervento da parte di numerosi organismi internazionali per assicurare un'efficace tutela e protezione dei diritti di tutti e tutti noi. A causa del Covid-19, il numero di persone bisognose di aiuti umanitari è cresciuto esponenzialmente sino a raggiungere i 235 milioni. Gli organismi dell'ONU – come l'Alto Commissariato e il Consiglio per i Diritti Umani – hanno prodotto numerosi documenti dove non solo si è rilevata l'urgenza di protezione dei diritti, a fronte di molteplici violazioni degli stessi, ma con i quali si sono formulati ricorrenti inviti agli Stati circa il rispetto degli obblighi internazionali contenuti nei trattati di cui fanno parte.

Entro questo scenario di riferimento, Emanuele Sommario dedica la sua ricerca al complesso rapporto fra emergenza e diritti umani (pp. 115-128), analizzando specialmente gli strumenti di limitazione e di deroga che gli Stati possono legittimamente mettere in campo in caso di emergenza. L'Autore, dopo aver precisato i requisiti utili a valutare la legittimità delle restrizioni (p. 117), rileva i requisiti formali e sostanziali necessari all'attuazione di limitazioni ordinarie e successivamente straordinarie – deroghe – al godimento dei diritti umani (pp. 118-127). Sommario, in conclusione, richiama le istituzioni coinvolte a vario titolo nella prevenzione, mitigazione e risposta alla minaccia pandemica ad analizzare con cura il ventaglio di opzioni a loro disposizione, per assicurare scelte fondate su evidenze scientifiche, capaci di conciliare e controbilanciare al meglio la limitazione delle libertà e dei diritti personali con la lotta alla malattia, promuovendo sempre più un utilizzo consapevole degli strumenti tecnologici più recenti nella loro piena disponibilità.

Sempre in tema di obblighi statali, Sabrina Praduroux sottolinea l'assenza a livello teorico di un obbligo generale di rispetto dei diritti fondamentali che gravi in capo ai privati, mancanza che inevitabilmente conosce significative ricadute su diversi fronti (pp. 129-141). Con particolare riguardo alla rete Internet e al mondo social, l'autoregolamentazione continua ad essere la prevalente forma di regolazione per disciplinare il rapporto con il singolo utente e gli utenti tra di loro (p. 135). L'autonomia di cui godono gli *Internet Service Provider* è tale da interferire significativamente con l'esercizio dei diritti umani e questo mostra chiaramente i limiti dello Stato di diritto nel salvaguardare il loro effettivo godimento in contesti dove il potere è concentrato nelle

mani di privati¹¹ e dove è completamente assente un regime di responsabilità in caso di violazione di diritti e libertà altrui (p. 137).

Dopo l'accurata disamina di alcuni temi e contesti significativi, si passa in ultimo all'analisi dei soggetti: persone con disabilità, anziani, donne, persone migranti sono i protagonisti delle ultime dense pagine dell'opera.

Vincenzo Lorubbio, riprendendo la riflessione sulla dicotomia inclusione/esclusione di Longo (cfr. pp. 63-78), affronta la problematica emersa durante la pandemia da Covid-19 legata al diritto all'istruzione degli studenti con disabilità (pp. 145-161). Per tutelare questo diritto in modo efficace è necessario un ripensamento radicale dell'azione statale così come previsto e richiesto dalla Convenzione a loro dedicata del 2006. "*The [special] education cannot wait*", la pandemia deve rappresentare un'occasione per un ripensamento del sistema scolastico così da poter diventare un luogo privilegiato in cui i diritti fondamentali degli studenti e delle studentesse con disabilità possano trovare effettivo e compiuto accoglimento.

Maria Giulia Bernardini si occupa, dal canto suo, di una categoria di soggetti particolarmente vulnerabili che paiono essere in troppi casi "vita di scarto", vale a dire le persone anziane¹² (pp. 163-176). La pandemia ha certamente portato alla luce forme di discriminazione che vedono, da sempre, gli anziani diretti destinatari e al contempo ha reso ancora più evidente il mancato riconoscimento della loro soggettività e la poca attenzione prestata alle forme di violazione dei loro diritti. Basti pensare al tragico epilogo della crisi pandemica che ha generato "stragi silenziose" nelle RSA, denotando un'emergenza strutturale, ormai ineludibile. A parere dell'Autrice, l'introduzione di una Convenzione internazionale consentirebbe di fugare ogni dubbio circa la piena titolarità dei diritti umani da parte delle persone anziane, sia autosufficienti che non (pp. 174-176). Assumendo una concezione socio-costruttivista tipicamente affiancata alla disabilità, e più precisamente la CRPD¹³, risulta evidente come il processo di specificazione che interessa i diritti umani non si debba limitare ad aumentare il novero dei soggetti di diritto ma anzi in alcuni casi debba comportare un decisivo ripensamento e una netta *reformulazione* di questi ultimi (p. 175).

Claudia Morini analizza invece le azioni dell'Unione Europea in relazione alla prevenzione e al contrasto della violenza di genere (pp. 178-190), con riguardo all'adozione della cosiddetta Strategia per la parità di genere 2020-2025 che vede tra i suoi principali obiettivi la lotta agli stereotipi sessisti e il tentativo di colmare il divario di genere nel mercato del lavoro. Come nel contributo di Catanzariti (cfr. pp. 81-83),

¹¹ Per una puntuale trattazione del tema si veda S. Pietropaoli, *Da cittadino a user. Capitalismo, democrazia e rivoluzione digitale*, in *Capitalismo senza diritti?*, a cura di A. Cavaliere e G. Preterossi, Milano-Udine, 2021, pp. 31-41.

¹² Per maggiore completezza si veda sul punto Gf. Zanetti, *Filosofia della vulnerabilità. Percezione, discriminazione, diritto*, Carocci, Roma, 2021, pp. 119-139.

¹³ Per CRPD s'intende Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità approvata il 13 dicembre del 2006 ed entrata in vigore il 3 maggio 2008. Sul punto si veda Th. Casadei, *Disabilità e diritto*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2018, 2, pp. 273-280.

anche Morini analizza la nozione di vulnerabilità nell'ordinamento e specialmente nelle Corti europee, rilevando come manchi una nozione univoca, in ragione della logica del *case by case approach* seguita dai giudici di Strasburgo (p. 181). Seguendo un approccio intersezionale le donne possono essere considerate vulnerabili non solo in quanto donne ma anche in quanto migranti, disabili, o perché bambine o anziane. Particolarmente puntuale è la riflessione dedicata al contrasto della violenza domestica, a seguito dell'introduzione della Convenzione di Istanbul del 2011, entrata in vigore il primo agosto 2014 – presidio giuridico di fondamentale importanza nel quadro di contrasto alla vulnerabilità di genere – che nonostante gli importanti passi in avanti compiuti, mostra ancora dati alquanto allarmanti. In UE, infatti, una donna su tre ha subito una violenza domestica o sessuale (o entrambe), una su venti è stata vittima di stupro e solamente il sei per cento degli episodi di violenza è stato denunciato dalle vittime (p. 187). A parere dell'Autrice ragionare in termini di “gruppi vulnerabili”¹⁴ consentirebbe di aprire maggiori possibilità di tutela per giungere ad una reale parità di genere.

Infine, Vincenzo Lorubbio indaga la condizione delle persone migranti¹⁵ (pp. 191-206) e analizza, in particolare, le tutele che l'ordinamento internazionale ed europeo offre, valutando il grado di efficacia delle garanzie a loro assicurate, le quali rischiano di diventare la suprema rappresentazione del fallimento dei diritti umani. Secondo l'Autore solamente con una cooperazione internazionale tra tutti gli attori globali sarà possibile superare la dicotomia che connota l'esigenza di tutela da parte delle persone migranti e l'assenza del requisito della cittadinanza, quale preconditione per esercitare effettivamente i loro diritti. Nonostante il processo storico di specificazione dei diritti umani, come per gli anziani, anche per le persone migranti non è mai stata elaborata una Convenzione dedicata alla loro specifica tutela in quanto tali. A fronte dell'emergenza climatica e della profonda crisi ambientale, Lorubbio si occupa anche della condizione del cd. “migrante climatico”¹⁶ (p. 197): ripercorrendo le recenti dichiarazioni dell'ONU e le recenti linee guida promosse dal *Global Migration Group*, sottolinea come queste potrebbero certamente essere un parametro per ricostruire il contenuto delle norme consuetudinarie in materia, guidando i giudici nazionali e internazionali nelle loro decisioni (p. 201).

In conclusione, la vulnerabilità risulta certamente il costante e ineludibile filo conduttore dell'opera (p. 9) la quale mostra chiaramente i rischi che lo stato di profonda crisi dei diritti umani ha generato e che ancora potrebbe generare. La pandemia, gli attuali conflitti bellici in atto e la perdurante crisi economica-finanziaria nonché l'emergenza

¹⁴ Sul concetto di ‘gruppi vulnerabili’ si veda F. Macioce, *La vulnerabilità di gruppo. Funzione e limiti di un concetto controverso*, Giappichelli, Torino, 2021, pp. 53-79.

¹⁵ Sulla questione della vulnerabilità di gruppo in senso identitario e in particolare sul caso dei migranti “irregolari” si rimanda a *Ivi*, pp. 153-168.

¹⁶ Per approfondimenti: V. Chiesi, G. Bombelli (a cura di), *Persone, spazi e complessità. La questione migratoria tra filosofia e diritto*, Vita e Pensiero, Milano, 2022, ma anche F. Menga, *L'emergenza del futuro. I destini del pianeta e le responsabilità del presente*, Donzelli, Roma, 2021 e ancora A. Pisanò, *Il diritto al clima. Il ruolo dei diritti nei contenziosi climatici europei*, E.S.I., Napoli, 2022.

Giuseppe Gioffredi, Vincenzo Lorubbio e Attilio Pisanò (a cura di), Diritti umani in crisi?

ambientale-climatica hanno notevolmente amplificato le disuguaglianze preesistenti e generato nuove forme di esclusione. A partire da questo assunto, gli Autori e le Autrici abbinano alla riflessione teorica uno sforzo pratico piuttosto significativo, prospettando possibili soluzioni che potrebbero rappresentare l'occasione per una rinnovata e più incisiva attuazione dei diritti umani, oggi sempre più messi a rischio da vari fenomeni.

Benedetta Rossi

AA.VV. *Guía Comares de Historia de la Filosofía Española*, a cura di José Luís Mora e Antonio Heredia, Granada 2022 (pp. 394).

In Spagna, la ricerca di una definizione della filosofia spagnola è sempre stata una costante, che si è fatta sempre più forte a partire dal XIX e XX secolo. Nella *generación del 98*, tutti gli intellettuali che la costituiscono, hanno cercato di identificarne le caratteristiche. Miguel de Unamuno, capo spirituale e non solo, di quella generazione, dedica larga parte dell'ultimo capitolo del suo *Del Sentimiento trágico de la vida* (1912) alla ricerca di una filosofia spagnola, per rispondere proprio all'accusa proveniente da molte parti, secondo la quale la Spagna non ha una sua filosofia. Contro tutto ciò egli non solo sostiene che la filosofia spagnola sia mista e fusa nella letteratura, nella vita, nell'azione e nella mistica spagnola, ma che è la lingua stessa (il castigliano) a portare in sé implicitamente una filosofia, perché la lingua è una filosofia potenziale.

La *Guía de Comares de Historia de la Filosofía Española*, curato da José Luís Mora e Antonio Heredia, testimonia questa continua ricerca in questo ambito. Per questo si parte dalla ricostruzione della riflessione di Maria Zambrano, la quale ritiene che perché potesse esserci una vera filosofia spagnola sono necessarie due caratteristiche principali: *capacità di vivificare e continuità*, ossia costituzione di una tradizione che si proietta sulla storia. Caratteristiche che non sono date, ma devono essere costruite e riconosciute, come ritenuto anche da J. Ortega Y Gasset. Perché ciò accada, è necessario guardare e studiare la storia, facendo a meno della *desidia*, e ciò soprattutto perché una nazione non nasce, ma si fa; ossia, le nazioni non sono altro che la loro storia e questa rappresenta il proprio orizzonte di possibilità cui non appartiene né l'eternità, né l'identità chiusa, di fronte alle attitudini nazionaliste. Lo studio della storia, quindi, assume valore etico: serve a costruire un'immagine della storia di Spagna – nella fattispecie- che serva agli spagnoli per arricchire la propria coscienza storica e per promuovere la pace e la speranza creatrice. È questo che cercarono di fare gli intellettuali del 98: chi concentrandosi sull'essenza religiosa degli spagnoli, chi sulle basi naturaliste, chi – più radicalmente-sulla teoria dei caratteri nazionali. Questi temi fondamentali hanno, in qualche modo, condizionato i primi intenti di costruire la storia della filosofia spagnola, almeno fino agli anni Settanta del XX secolo. Il testo che qui presentiamo, pur tenendo conto di tali condizionamenti, cerca di andare oltre, vista la maturazione storiografica cui si è giunti e che consente di superare le polemiche; si cerca quindi di mostrare ciò che si è fatto e le proposte che dovranno costruire il futuro prossimo. Già nel corso dell'800, alcuni intellettuali hanno rilevato il bisogno di scrivere e definire una storia della filosofia spagnola (G. Laverde, Valera, G. de Azacarate, M. Menéndez Pelayo, M. de la Revilla...), i cui studi, tuttavia, hanno il peccato di contenere una crescente ideologizzazione che si genera nella riflessione

spagnola nel corso della metà del secolo XIX, nella polemica fra *tradionalisti* e *liberali*. Ciò viene rilevato da D. Nuñez nel 1992 con la proposta di un necessario superamento. Da quel momento, sono molte le iniziative di studi e pubblicazioni (in Spagna come in Ispano-America) che hanno cercato di *desentrañar la historia*, come affermato da M. Zambrano e che, anzi, hanno cercato di introdurre un percorso di studi anche negli Istituti di formazione. Nell'Università di Salamanca, studiosi come M. Cruz Hernández hanno favorito lo studio dei filosofi liberali del XIX secolo, oltre che sul Rinascimento ed altri periodi della storia spagnola; fino ad arrivare all'Istituzione di un corso di Storia della Filosofia Spagnola nel percorso di Laurea in Filosofia. Antonio Heredia, discepolo di M. Cruz Hernández, con il quale si laurea con una tesi su Nicolás Salmerón – uno dei Presidenti della I Repubblica Spagnola- raccoglie l'eredità di tali studi, fino a creare il Seminario di Storia della Filosofia Spagnola (1978), poi diventato Seminario di Storia della Filosofia Spagnola ed Iberoamericana (18 sessioni fino al 2018) e che vede la partecipazione di ispanisti provenienti da Paesi Europei, come da USA, America Latina, Giappone. Altri gruppi di ricerca si sono costituiti in Galizia, Deusto, Barcellona..., favorendo uno sviluppo di studi, di programmi editoriali notevoli, di tesi di laurea o dottorali, sviluppando una ricerca storiografica *desde dentro*, che ha portato anche alla conoscenza di autori minori, fuori da qualsiasi limite ideologico. Questo testo raccoglie gran parte degli studi (17 capitoli) realizzati negli ultimi trenta anni sull'argomento; offre un tracciato della storia degli studi sulla Filosofia Spagnola e mostra temi ed autori fondamentali in ogni periodo, al fine di completare un percorso che permetta di arrivare ad una conoscenza oggettiva delle tradizioni che hanno portato alla formazione di quella realtà che è la Spagna. Dal Medio-Evo, con la ricerca di una risposta alla domanda su cosa significasse Spagna in quel periodo (I. Fernández-Ordoñez); al ruolo svolto dalle religioni, e quindi dalle culture ad esse sottese, nella penisola iberica (R. Ramón Guerrero); all'umanesimo spagnolo attento, oltre che alle necessità umane, agli avvenimenti immediati, fondando il proprio interesse sul sapere, la scienza, la politica e la morale, mantenendo l'equilibrio fra cultura *colta* e quella popolare con un senso più pratico (J. García Gibert); fino al primato della pace ed il concetto di comunità (P. Calafate). Sul XVII secolo, studi su concetti come *disillusione* e *ingegno* (M. Grande); sulla scissione fra etica e politica nella Ragion di Stato (P. Badillo); la presenza della scienza sperimentale nella riflessione di alcuni autori fondamentali per la costituzione dell'Illuminismo (F. Sánchez Blanco); l'importanza di G.B Vico nella cultura spagnola del sec. XVIII (J. M. Sevilla); la crisi durante il regno di Carlo III, e le proposte per la stabilità della monarchia (F. Castilla); la filosofia negli anni del Romanticismo (I. Roviró); gli autori e le idee che caratterizzano la *Escuela del sentido común*, il *krausismo*, e l'*espiritualismo cristiano*; le scienze che caratterizzano il dibattito su educazione, letteratura, diritto, morale e religione (F. Hermida); il *fin de siglo* e la nascita dell'intellettuale moderno (S. Roberts); le conseguenze della guerra di Cuba e la *generación del 14* (F. José Martín). Per finire con la filosofia che si sviluppa in Spagna sulla dispersione di quegli intellettuali che avevano iniziato a formare la Scuola di Madrid (G. Bolado); la filosofia prodotta dagli esiliati alla fine della guerra civile (E. Trapanese); la trasformazione creata dalle condizioni storiche prodotte nella Spagna, a partire dal 1960 fino al nuovo

AA.VV. Guía Comares de Historia de la Filosofía Española, a cura di José Luís Mora e Antonio Heredia

secolo (R. Albares); una riflessione sulle aspettative future della filosofia spagnola ed il suo contributo al processo storico della Spagna nel solco di un mondo sempre più interrelazionato (J. L. Villacañas).

Carminé Luigi Ferraro

Vito Teti, *La restanza*, Einaudi, Torino 2022 (pp. 168).

Per lungo tempo il patrimonio culturale, anche nell'immaginario comune, lo si è fatto consistere nei monumenti e nelle collezioni di oggetti intenzionalmente pensati per trasmettere un'eredità culturale e serbare l'identità di una comunità, immaginata, spesso, come un che di coeso ed organico. Grazie all'emergere di una nuova sensibilità nel campo degli studi storici, in cui la nozione di memoria è stata problematizzata, mostrando come la narrazione storica sia sempre parziale e ispirata da un'intenzione di dominio, e all'affermarsi dell'antropologia, che ha allargato la nozione di cultura, il patrimonio culturale ha incluso ogni manifestazione dell'umano. Ne è testimonianza l'affermazione dell'UNESCO, per cui il patrimonio immateriale conta tanto quanto quello materiale, il quale peraltro assume significato nella misura in cui viene corroborato dalle dimensioni simboliche che lo accompagnano.

Il patrimonio culturale non è solo monumenti e collezioni di oggetti ma anche tutte le tradizioni vive trasmesse dai nostri antenati: espressioni orali, incluso il linguaggio, arti dello spettacolo, pratiche sociali, riti e feste, conoscenza e pratiche concernenti la natura e l'universo, artigianato tradizionale.

Una caratteristica del patrimonio immateriale è la sua grande varietà, poiché nella storia umana le comunità, nell'interagire con l'ambiente, hanno dato luogo a molti e diversificati modi di risolvere i problemi del vivere associato. Il processo della globalizzazione rischia di spianare tutte queste differenze, che - a badar bene - sono delle riserve di senso, a cui poter attingere al bisogno: in luoghi in cui oggi, per l'innalzamento climatico, si rischia la desertificazione ci potrebbe essere utile sapere come in passato comunità esposte allo stesso problema abbiano sfruttato con intelligenza questa rara risorsa. Mantenere la diversità culturale è nell'interesse dell'umanità, valorizzarla "incoraggia il rispetto reciproco dei diversi modi di vivere". Da qui, verrebbe da dire, l'alto valore educativo della conservazione del patrimonio culturale nell'ampiezza delle sue manifestazioni.

Oggi, quando si parla di valorizzazione, quasi per un riflesso economicistico, si pensa immediatamente alla possibilità di sfruttamento economico del patrimonio culturale, quale si può avere attraverso il turismo. In realtà il turismo rischia di produrre una distorsione del rapporto col patrimonio culturale, portando ad una iconizzazione del territorio, a favorire la funzionalizzazione di tutta l'economia ad una monocoltura, alla gentrificazione, con una perdita di identità di intere e significative porzioni del territorio. A ben riflettere, il patrimonio culturale è parte essenziale della costruzione della nostra identità, che si struttura dinamicamente nelle relazioni che stabilisce col contesto in cui vive. Noi siamo ciò che riconosciamo come la cultura di appartenenza, verso la quale sentiamo la responsabilità di doverla preservare e, casomai, sviluppare, creando un

incontro tra le vicende attuali della comunità e la storia che l'ha generata, coltivando uno spirito orientato all'innovatività, all'inclusione, all'interazione col diverso, da inserire nei processi di costruzione dell'identità, che pertanto è intesa più che come dato come processo, come prospettiva ed orizzonte.

Mi veniva di fare queste considerazioni alla luce della lettura del bel testo di Vito Teti, *La restanza* (Einaudi, Torino, 2022). In ogni comunità c'è chi parte e chi rimane, chi parte cerca di dare senso alla propria esistenza impiantandosi in una realtà differente da quella d'origine, chi resta deve recuperare il senso della propria identità messo in questione da chi parte. Chi parte interroga chi rimane e lo costringe a uno sguardo straniato, che - facendo vedere la realtà con un occhio che è il proprio - lo sollecita a rigenerare il luogo che lo ha visto nascere e crescere.

Per chi si occupi di processi educativi, indubbiamente questa dialettica che si crea tra chi parte risulta di particolare interesse, poiché istituisce una tensione che è generativa di nuovi sguardi sulla realtà, di potenziale progettualità.

Anche chi arriva da straniero in una comunità introduce un elemento di alterità che pungola i residenti, rende evidente che esiste un soggetto che porta nella sua identità le relazioni comunitarie che l'hanno generata, differenti, con le quali misura e parametrizza quelle con le quali necessariamente deve misurarsi, per comprendere come posizionarsi, ossia quali strategie esistenziali debba adottare nell'installarsi nella comunità ospitante.

Ecco, dunque, chi resta, compiendo un atto d'amore verso il paese in cui è cresciuto, compie una scommessa: di poter dar senso alla decisione del non andar via, rendendo i propri luoghi vivibili, densi di senso. Chi resta, dunque, non è nostalgicamente fermo nell'intenzione di ripetere l'identico, ma è nell'inquietudine di chi si lascia spiazzare dagli impliciti interrogativi di chi parte e di chi arriva. O almeno così dovrebbe essere.

Chi svolge una qualche funzione educativa nei piccoli luoghi dovrebbe aver ben presente di questa necessità di spingere chi resta a non adagiarsi nelle routine, ma ad attivarsi invece creativamente per rendere migliore il proprio habitat. È chiaro che mettere in questione l'esistente significa entrare nella condizione di temere di perdere il senso della propria appartenenza, ma è l'unico modo per rendere dinamica la propria comunità e di non immaginare il rapporto con essa nel senso della fusionalità: il noi va costruito, anche conflittualmente, se occorre. I paesi di una volta apparivano così armonici, e in qualche modo scontati, poiché i gruppi sociali erano ben definiti, i rapporti tra essi codificati e stabili, mentre oggi - in un mondo interconnesso, in cui è premiata la mobilità, da intendersi anche in senso psicologico - restare è una scelta, che impone di concepire lo stare insieme, il condividere, il cooperare come conquiste intenzionali, modi per dar senso ai luoghi che si è deciso di abitare. Chi resta sa l'importanza di perseguire piccole condivise utopie quotidiane, di delineare collettivamente narrazioni che rendono più agevolmente praticabile i luoghi del vivere. I patrimoni culturali diventano gli strumenti privilegiati di questa necessità di costruzione simbolica della comunità, attraverso la partecipazione e l'agire che ricrea quei patrimoni e li rende attuali, a misura dei bisogni del presente.

Solo comprendendo l'importanza del rimanere nella propria comunità, e prendendo atto che una nuova comunità è auspicabile là dove esisteva l'antico paese o borgo, si può ritrovare la propria identità, rileggere la propria storia, portarla in mezzo alla gente,

riconnettere conoscenza, senso comune attraverso mutate forme di produzione e rapporti sociali.

Dunque, per riprendere le parole di Teti, il restare, affinché abbia un senso *si deve concretizzare in una presa d'atto che se una nuova comunità è auspicabile là dove esisteva l'antico paese, questa comunità comunque deve essere riorganizzata e inventata tenendo conto di fughe, abbandoni, ritorni e anche di mutate forme di produzione e rapporti sociali. Restare comporta creare nuove modalità dell'incontro, della convivialità, dell'esserci. Coloro che restano potenziano il senso del viaggiare, e diventano approdo per quanti ritornano: forse perché viaggiare e restare, viaggiare e tornare, sono pratiche inseparabili, trovano senso l'una nell'altra. Rimasti e partiti debbono dare vita a una dialettica che parla di integrazione, d'incontro, di vite separate e di riconciliazione.*

Comprendere fino in fondo cosa sia la restanza è la preconditione necessaria per realizzare una educazione al patrimonio che sia forma di cittadinanza: si impara ad abitare i luoghi e le relazioni accettando che “il luogo che volevo cambiare mi ha, forse, cambiato” in ragione del fatto che per chi resta come per chi parte la condizione è quella dell'esilio. Con una differenza: che chi parte sceglie di partire, mentre a chi resta l'esilio giunge inatteso: “l'esilio non l'ho scelto io: mi è arrivato in casa”, il mio luogo dunque è l'esito di questo doppio trauma che differentemente dev'essere elaborato da chi parte e da chi resta. Chi parte in qualche altro luogo avrà la necessità d'essere accolto e io che rimango ho il compito di elaborare il lutto che a me deriva dal constatare che “il paese che ho visto pieno, adesso è vuoto. I paesani che partivano pensando a un ritorno non sono più tornati. La casa e le strade sono deserte”, ma anche devo maturare l'apertura accogliere chi, partito da chissà dove, viene e si trova a o sceglie di dimorare laddove è la mia dimora, rendendo nuovamente vivo e risonante di voci nuove, mai udite prima, le vie e le piazze del mio paese.

Caterina De Marzo

Eunomia

Rivista di studi su pace e diritti umani

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/eunomia>

© 2022 Università del Salento – SIBA

Coordinamento **SIBA**
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba.unisalento.it>