



IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

#18

GIUGNO 2021

IUSV*Education*
RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

DIRETTORE RESPONSABILE

Riccardo Michielan, SDB Belluno

DIRETTORE SCIENTIFICO

Michele Marchetto

VICE-DIRETTORE

Lorenzo Biagi

REDAZIONE

Matteo Adamoli
 Emanuele Balduzzi
 Ferruccio Cavallin
 Milena Cordioli
 Christian Crocetta
 Enrico Miatto
 Arianna Novaga
 Claudio Tarditi

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Martina Cenzato

COMITATO SCIENTIFICO

Anna Maria Ajello, Università degli Studi "La Sapienza", Roma
 Olga Bombardelli, Università degli Studi di Trento
 Roberta Caldin, Università degli Studi di Bologna
 Mauro Ceruti, IULM, Libera Università di Lingue e Comunicazione, Milano
 Lucio Cottini, Università degli Studi di Udine
 Sabino De Juan Lopez, CES Don Bosco, Estudios Universitarios en Educación, Madrid
 Michela Drusian, IUSVE
 Davide Girardi, IUSVE
 Mario Llanos, Università Pontificia Salesiana, Roma
 Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana, Roma
 Anna Pileri, IUSVE
 Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
 Arduino Salatin, IUSVE

CONCEPT E PROGETTO GRAFICO

Ufficio di Comunicazione Integrata IUSVE
 Arianna Novaga

IMPAGINAZIONE

Michele Lunardi, Ufficio di Comunicazione Integrata IUSVE

04	EDITORIALE Michele Marchetto
08	M. Marchetto - M. Adamoli - L. Rossi - G. Fasoli - L. Chiavegato - D. Girardi, Lo sviluppo professionale dei docenti universitari. <i>Il caso dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia</i>
52	A.C. Rubin, The alternance pedagogy and the integral education of the person
64	M. Cordioli - A. Novaga, Physis e forme ecologiche delle immagini d'arte. <i>Secondo studio: la germinazione</i>
82	M. Candotti, Lo stato del pianeta
86	A. Fabris, Per un'ecologia degli ambienti digitali
94	M. Danon, L'Ecopsicologia come modello di approccio e di pratica transdisciplinare
107	"LA RADICE UMANA DELLA CRISI ECOLOGICA" (Laudato si', III) L. Biagi, <i>Introduzione.</i> <i>Discussioni a margine del Convegno "Land's End: per la cura della casa comune",</i> <i>Iusve, 21-22 aprile 2021</i>
111	LO STATO DEL PIANETA Abstract delle relazioni al Convegno "Land's End: per la cura della casa comune" Sintesi del dibattito D. Girardi, <i>Inequità e inquinamento: le condizioni per "fare qualcosa"</i>
121	LA DEGENERAZIONE DELL'ANTROPOCENTRISMO Abstract delle relazioni al Convegno "Land's End: per la cura della casa comune" Sintesi del dibattito E. Balduzzi, <i>Antropocentrismo deviato, crisi dei legami sociali e sfida educativa</i> L. Benvenuti, <i>Crisi e conseguenze dell'antropocentrismo moderno</i> A. Schinella, <i>Il relativismo pratico</i>
143	TECNOLOGIA E TECNOCRAZIA Abstract delle relazioni al Convegno "Land's End: per la cura della casa comune" Sintesi del dibattito F. Negri, <i>La globalizzazione del paradigma tecnocratico</i> N. Cappelletti, <i>La tecnologia: creatività e potere per una nuova ecologia</i>
161	ANTROPOCENTRISMO E POTERE Abstract delle relazioni al Convegno "Land's End: per la cura della casa comune" Sintesi del dibattito L. Rossi, <i>Tecnocrazia, economia, politica</i> F. Cavallin, <i>La necessità di difendere il lavoro umano</i>
181	RECENSIONI E SEGNALAZIONI
197	CALL FOR PROPOSALS
207	NORME REDAZIONALI

EDITORIALE

Michele Marchetto

L'essere umano, benché supponga anche processi evolutivi, comporta una novità non pienamente spiegabile dall'evoluzione di altri sistemi aperti. Ognuno di noi dispone in sé di un'identità personale in grado di entrare in dialogo con gli altri e con Dio stesso. La capacità di riflessione, il ragionamento, la creatività, l'interpretazione, l'elaborazione artistica ed altre capacità originali mostrano una singolarità che trascende l'ambito fisico e biologico. La novità qualitativa implicata dal sorgere di un essere personale all'interno dell'universo materiale presuppone un'azione diretta di Dio, una peculiare chiamata alla vita e alla relazione di un Tu a un altro tu. A partire dai testi biblici, consideriamo la persona come soggetto, che non può mai essere ridotto alla categoria di oggetto (Papa Francesco 2015: 81).

Se non esiste una verità trascendente, obbedendo alla quale l'uomo acquista la sua piena identità, allora non esiste nessun principio sicuro che garantisca giusti rapporti tra gli uomini. Il loro interesse di classe, di gruppo, di Nazione li oppone inevitabilmente gli uni agli altri. Se non si riconosce la verità trascendente, allora trionfa la forza del potere, e ciascuno tende a utilizzare fino in fondo i mezzi di cui dispone per imporre il proprio interesse o la propria opinione, senza riguardo ai diritti dell'altro. [...] la radice del moderno totalitarismo, dunque, è da individuare nella negazione della trascendente dignità della persona umana, immagine visibile del Dio invisibile e, proprio per questo, per sua natura stessa, soggetto di diritti che nessuno può violare: né l'individuo, né il gruppo, né la classe, né la Nazione o lo Stato. Non può farlo nemmeno la maggioranza di un corpo sociale, ponendosi contro la minoranza (S. Giovanni Paolo, in Papa Francesco 2020: 273).

Questi testi costituiscono i fondamenti di un paradigma antropologico “nuovo”, che, agli occhi dei suoi detrattori, “nuovo” non è: si appella, infatti, ai principi della concezione cristiana della persona che derivano dalla Rivelazione, ribaditi dal Pontefice e, prima di lui, da San Giovanni Paolo. Ma che questo paradigma non sia “nuovo” non significa che sia “vecchio”. “Vecchio” è piuttosto quello che ha guidato la vita dell'uomo nei secoli della modernità fino ad oggi, quello che Francesco designa come «paradigma tecnocratico, [...] *omogeneo e unidimensionale*», quello dominato dall'idea di «una crescita infinita o illimitata», quello in cui «l'essere umano e le cose hanno cessato di darsi amichevolmente la mano, diventando invece dei contendenti», (Papa Francesco 2015: 106). L'«eccesso antropocentrico» che lo caratterizza, esige che l'antropologia cristiana sia ripresa e presentata in forma adeguata e rinnovata, che trasformi l'uomo «signore dell'universo» nel suo «amministratore responsabile» (*ibi*: 116). Le parole con cui si apre questo editoriale, allora, non sono la riproposizio-

ne del già visto e sentito, ma risuonano come l'annuncio di una *novità perenne*: «Non c'è ecologia senza un'adeguata antropologia» (*ibi*: 118).

È questa l'indicazione che ha promosso e orientato le scelte del convegno “Land's End: per la cura della casa comune”, tenutosi allo Iusve il 21-22 aprile 2021, del quale nelle pagine che seguono si presentano le relazioni di Michele Candotti (*Lo stato del pianeta*) e di Adriano Fabris (*Per un'ecologia degli ambienti digitali*), e gli esiti sintetici del dibattito svoltosi a seguito degli interventi dei relatori. Insieme alla sintesi delle discussioni si troveranno anche gli *abstract* dei loro contributi, destinati ad essere pubblicati altrove per intero, sempre a cura dello Iusve.

Questa parte della rivista è introdotta, come nel numero precedente, da un dossier di immagini di autori di particolare rilievo nel panorama attuale curato da Milena Cordioli e Arianna Novaga. Il loro contributo è il secondo tassello di un'antologia iconografica sul concetto di *physis* e sulla ricerca artistica ad essa correlata. L'itinerario critico è rivolto qui al tema della germinazione, «intesa come sintesi del processo di vita, morte e rinascita perpetuamente inscritto nella relazione fra uomo e natura: un legame inesorabile, che gli artisti spesso hanno cercato di racchiudere in una figura, elaborando la dialettica aristotelica tra atto e potenza. Ognuna delle immagini selezionate conchiude l'energia del processo e della sua rappresentazione ed esprime il senso di una conquista, l'attualizzazione di un desiderio di appartenenza e di ri-conoscenza di un *habitat* lontano; il bisogno di arrivare al punto in cui i confini diventano labili, dove la presenza umana si confonde con gli elementi naturali, dal più microscopico al più macroscopico, dall'infinitamente prossimo all'estremamente distante».

Oltre ai testi di Candotti e Fabris, le immagini introducono al modello di ecopsicologia proposto da Marcella Danon come una pratica emblematicamente transdisciplinare, e alla discussione derivata dal convegno, in cui, facendo riferimento prevalentemente ai capitoli I e III della *Laudato si'*, si affrontano i temi dello stato del pianeta, della degenerazione dell'antropocentrismo e del suo rapporto con il potere, della tecnologia e della tecnocrazia, sofisticate eredi della tecnica che diede un impulso decisivo alla nascita della scienza moderna. Fu proprio il suo «araldo», il filosofo Francesco Bacone, a mettere in guardia l'umanità dai rischi in cui poteva incorrere se non ne avesse governato l'uso con «la retta ragione e la vera religione» (Bacone 2002: 239):

Vogliamo ammonire tutti gli uomini a riflettere sulle vere finalità della scienza; e a non ricercarla per il piacere dell'anima, o per farne oggetto di dispute, o per disprezzare gli altri, o per il proprio vantaggio, o per la fama, o per il potere, o per fini di questo tipo, anche più meschini, ma per il bene e l'utilità della vita; la perfezionino e la coltivino in spirito di carità. Gli angeli, infatti, caddero per la sete di potere; gli uomini, per la sete di sapere; ma, nella carità, non c'è eccesso; né l'angelo né l'uomo si sono mai trovati in pericolo a causa di essa (*ibi*: 27).

Ritorna allora l'esigenza di riprendere la novità perenne del “nuovo” paradigma,

al quale dovrà ispirarsi l'educazione, intesa come «una conversione interiore» (Papa Francesco 2015: 217), com'è anche nella tradizione platonica:

“Conviene ritenere – dissi io – che [...] l'educazione non sia quale la dipingono alcuni che ne fanno professione. Dicono, infatti, che pur non essendoci nell'anima la conoscenza, essi ve la immettono, come se immettessero la vista in occhi ciechi”. “Effettivamente lo sostengono”, ammise. “Invece – continuai –, il mio ragionamento mostra che questa facoltà presente nell'anima di ognuno e l'organo con cui ognuno apprende, proprio come l'occhio, non sarebbe possibile rivolgerli [*stréphēin*] dalla tenebra alla luce se non insieme con tutto il corpo, così bisogna girarlo [*periaktéon*] via dal divenire con tutta intera l'anima, fino a che non risulti capace di pervenire alla contemplazione dell'essere e al fulgore supremo dell'essere: ossia questo che diciamo essere Bene. O no?”. “Sì”. “Di ciò, ossia di questa conversione [*periagohés*] – dissi io –, ci può essere un'arte, che insegni in che modo l'anima possa essere più facilmente e più efficacemente girata. E, quindi, non si tratta dell'arte di immettervi la vista, ma di metterci mano <per orientarla>, tenuto conto che essa già la possiede, ma non riesce a volgerla nella giusta direzione, né a vedere quel che dovrebbe” (Platone 1991: 518b-d, 1241).

Questo ampio orizzonte di valore in cui collocare i processi educativi, è lo sfondo in cui si leggono i contributi della rivista dedicati agli strumenti per migliorare l'azione didattica. Essa, infatti, non è disgiunta dai principi di fondo di una concezione dell'educazione fondata sulla centralità e sulla integralità della persona, illustrata anche da Anna Chiara Rubin nel suo *The alternance pedagogy and the integral education of person*. La stessa riflessione sulla formazione dei docenti alla didattica, il cosiddetto *Faculty Development*, presentata nell'articolo a più mani *Lo sviluppo professionale dei docenti universitari. Il caso dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia*, non può prescindere da questo sfondo: l'azione didattica è strumento in funzione sì del perseguimento di competenze, ma all'interno di un quadro valoriale che intende contribuire a formare la persona. Cosicché la crescita professionale del docente si traduce anche nella crescita personale dello studente. La parte che questo numero della rivista dedica all'educazione, confluisce nella *call for proposals* che lo chiude, introdotta dalla sintesi del dibattito redazionale sul perimetro dell'educativo.

Bacone, F. (2002). *La grande instaurazione. Parte seconda, Nuovo Organo* (M. Marchetto, Ed.). Bompiani.

Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. San Paolo.

Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti*. Morcelliana.

Platone (1991). Repubblica. In *Tutti gli scritti* (G. Reale, Ed.). Bompiani.

LO SVILUPPO DI COMPETENZE DIDATTICHE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO NELLA PROSPETTIVA DEL FACULTY DEVELOPMENT. IL PROGETTO DELL'ISTITUTO UNIVERSITARIO SALESIANO DI VENEZIA¹

Michele Marchetto, Matteo Adamoli, Luciana Rossi, Giovanni Fasoli, Luca Chiavegato, Davide Girardi
IUSVE, m.marchetto@iusve.it, m.adamoli@iusve.it, l.rossi@iusve.it, g.fasoli@iusve.it, l.chiavegato@iusve.it, d.girardi@iusve.it

L'Istituto Universitario Salesiano di Venezia ha progettato nel triennio accademico 2019-2022 un percorso di formazione e di sviluppo professionale dei docenti universitari con la finalità di adattare le pratiche didattiche ai paradigmi *student-centered* e ai cambiamenti che stanno avvenendo nella società. La cultura digitale ha infatti non solo modificato gli ambienti di apprendimento, ma ha anche rimesso in discussione le competenze che un docente universitario deve esercitare per svolgere la sua attività didattica accompagnandola al lavoro di ricerca. Si tratta, nello specifico, di competenze pedagogiche che sono vincolate alle conoscenze disciplinari e all'utilizzo degli strumenti e delle piattaforme. Durante il periodo di *lockdown* a causa della pandemia di Covid-19 lo Iusve ha attivato un servizio di supporto tecnico ai docenti per accompagnarli nelle attività di didattica a distanza e duale a cui ha fatto seguito un'indagine sui bisogni formativi dei docenti. Attraverso la prospettiva del *Faculty Development* sono stati attivati dei *workshop* di autoformazione del corpo docente con l'obiettivo di valorizzare le attività didattiche e valutative già esistenti e promuovere uno scambio di pratiche sui temi della progettazione didattica, della valutazione e delle competenze digitali. Il presente contributo analizza le attività della prima parte di questo percorso di sviluppo professionale dei docenti a partire dalle sue basi teoriche e approfondendo gli aspetti operativi e metodologici in una logica di valorizzazione della relazione educativa tra docenti e studenti, sia in presenza che in digitale.

Parole chiave: Faculty Development, didattica, competenze digitali, progettazione, valutazione

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHER ACCORDING TO FACULTY DEVELOPMENT. THE IUSVE PROJECT

Michele Marchetto, Matteo Adamoli, Luciana Rossi, Giovanni Fasoli, Luca Chiavegato, Davide Girardi
IUSVE, m.marchetto@iusve.it, m.adamoli@iusve.it, l.rossi@iusve.it, g.fasoli@iusve.it, l.chiavegato@iusve.it, d.girardi@iusve.it

In the academic three-year period 2019-2022 the Salesian University Institute of Venice has planned a training and professional development course for university teachers aiming at adapting teaching practices to student-centred paradigms and to changes that are taking place in society. In fact, the digital culture has not only modified learning environments, but has also called into question the skills that a university teacher must exercise in order to carry out his or her teaching activity, accompanying it with research work. These are pedagogical skills that are linked to disciplinary knowledge and the use of tools and platforms. During the lockdown period following the Covid-19 pandemic, Iusve activated a technical support service for teachers to accompany them in their distance and dual teaching activities, this was followed by a survey of teachers' training needs. Through the Faculty Development perspective, self-training workshops of the teaching staff were activated with the aim of enhancing the already existing teaching and assessment activities and promoting an exchange of practices on the topics of teaching design, assessment and digital skills. This paper analyses the activities of the first part of this professional development pathway for teachers, starting from its theoretical foundations and deepening the operational and methodological aspects in a logic of enhancing the educational relationship between teachers and students, both in presence and digital.

Keywords: Faculty Development, didactics, digital competences, design, evaluation

¹ Il contributo è frutto del lavoro collettivo degli Autori; in particolare Michele Marchetto ha curato il § 1, Matteo Adamoli e Luciana Rossi i §§ 2 e 5, Giovanni Fasoli e Luca Chiavegato il § 3, Davide Girardi il § 4. La bibliografia raccoglie i testi citati nell'intero articolo.

1. INTRODUZIONE

1.1. L'“interruzione” della quarta rivoluzione

Nel corso degli ultimi due anni, sugli effetti della quarta rivoluzione, quella informatico-digitale, già ampiamente diffusi anche negli ambienti educativi e didattici, hanno avuto un impatto inatteso e profondo gli effetti della pandemia da Covid-19.

È noto che la quarta rivoluzione, iniziata dopo gli anni Cinquanta del secolo scorso, ha provocato mutamenti radicali non solo sul piano tecnologico, ma anche su quello antropologico. Dopo Turing, infatti, la ragione umana ha perduto la propria esclusività e unicità di strumento di calcolo, a vantaggio della macchina programmabile, infinitamente più potente ed efficiente. La cosiddetta “infosfera” ha finito con il determinare la mente dell'uomo sulla propria misura. Ne è derivata la ridefinizione degli uomini come «*informational organisms*», ossia enti «reciprocamente connessi e inseriti in un ambiente informazionale, che condividiamo con altri agenti informazionali, sia naturali che artificiali, che pure elaborano informazioni secondo logica e in autonomia» (Floridi 2014: 94). Cosicché la comunicazione e l'informazione globali si presentano come un «fenomeno ampiamente non-umano», come attestano emblematicamente le memorie delegate: lo sforzo dell'uomo di dimenticare per recuperare la propria natura esclusivamente animale, sembra realizzarsi affidando il ricordare ad altro da sé (Simone 2012; Nietzsche 1999¹⁴: 6-7). Quella medesima infosfera, costituita di presenze ubiqua e ormai inestirpabili dalla vita umana, ha creato nella specie funzione e bisogno, trasformando non solo l'ambiente, ma anche i comportamenti fisici di chi vi si muove e, soprattutto, la noosfera, ossia l'insieme di pensieri, valutazioni, opinioni, concezioni, esperienze interiori (Simone 2012).

A seguito della rivoluzione tecnologica, che ha impresso una formidabile accelerazione ai processi di mutamento, si sono diffuse molto rapidamente nuove forme di frammentazione dell'identità personale, di ansia, maniacalità, narcisismo. Si pensi al passaggio da una identità tradizionale, definita in base a progetti di vita e a valori forti, ad una «identità situazionale e flessibile, che accetta la precarietà di tutte le definizioni del sé e dei parametri di identità e non tenta più di seguire un progetto di vita, ma tende piuttosto a “cavalcare l'onda”» (Rosa 2015: 47-48). L'esito non può che essere una permanente incertezza sulla direzione sia della vita personale sia della storia in generale, segnata da mutamenti episodici, frenetici, casuali e da riposizionamenti immotivati. L'alta obsolescenza dell'ambiente tecnologico si è tradotta nell'ulteriore indebolimento della funzione di ancoraggio stabile esercitata dall'io, già messa a dura prova a livello teorico dalle filosofie e dalle antropologie della crisi del soggetto e dai sociologi della società liquida. Il “fatto” che io sono, non è più un “fatto”: l'io è insalvabile (Mach 1976), ridotto ad un labile fluire di reazioni agli stimoli provenienti dal mondo tecnologico, riflessi fugaci, uniche risposte possibili a ciò

che la tecnica diffonde come «immagine del mondo» (Galimberti 1999). Se ne deriva un io inteso e sperimentato come il crocevia di un flusso continuo di informazioni, prevalentemente *irrelate*, a scapito di una conoscenza che si costituisce in virtù di informazioni *correlate* e che sembra presentarsi oggi come una forma di sapere che stiamo perdendo (Simone 2012). Lo *Zeitgeist* non è più favorevole alla diffusione della visione alfabetica e delle forme di intelligenza che essa favorisce, in primo luogo quella ragionativa e argomentativa.

1.2. La “grande” interruzione: l'impatto della pandemia

Questo stato di cose, così complesso e difficile da decifrare in termini univoci, determina dunque una *interruzione* della continuità storica, com'è proprio di ogni rivoluzione: una crisi del vecchio paradigma, tale da provocare dapprima un vuoto, poi la competizione dei candidati ad essere il nuovo paradigma, infine la scelta del paradigma che risolve i problemi che avevano messo in crisi il vecchio (Kuhn 1978). Quando il nuovo paradigma tecnologico e tecnocratico ha raggiunto una potenza e una determinatezza tali da apparire incontrastato nel dettare le regole del gioco della vita e dei rapporti umani, ha fatto irruzione nella storia dell'uomo la pandemia, a seguito della quale quella interruzione è diventata la “grande” interruzione. L'esperienza «*onlife*», infatti, affermatasi con l'attenuarsi della distinzione fra realtà e virtualità, fra uomo, macchina e natura, fra scarsità e abbondanza di informazioni e con il primato delle interazioni rispetto alle entità (*The Onlife Manifesto* 2009: 7), è stata accentuata dai *lockdown* imposti dalla pandemia. Il che ha fatto avvertire in modo più netto la frattura rispetto al “prima”. L'esperienza della vita non ha potuto che passare attraverso il filtro digitale: relazioni, comunicazioni, lavoro, là dove sono sopravvissuti, hanno resistito grazie alla tecnologia, con tutti i rischi e le ricadute critiche che ciò comporta. Lasciando ad altri l'analisi di questi effetti, qui ci interessa sottolineare che l'adozione di forme di insegnamento/apprendimento mediate in senso determinante dagli strumenti tecnologici, si sono trasformate da risposta ad un'emergenza ad apertura di nuovi scenari per il lavoro di docenti e studenti, suggerendo un cambiamento di paradigma anche nella didattica, dopo che quello tecnologico e tecnocratico aveva investito la vita di ognuno. E tuttavia il recinto dell'endopaideia aveva resistito all'assedio della tecnologia, come dimostra il persistere delle consuetudini tradizionali nella didattica universitaria: da parte del docente, lezione frontale, prevalenza di aspetti teorici, utilizzo di supporti scritti presentati attraverso lavagne; da parte dello studente, ascolto, appunti, assimilazione dei contenuti per restituirli, non necessariamente rielaborati, in sede d'esame. In definitiva, «l'idea è quella di un sapere teorico statico e ben definito da acquisire», trasmesso con modalità discorsiva in un tempo continuativo, omogeneo e circoscritto. Mentre a lezione si comprende il senso generale, lo studio domestico successivo dovrebbe assicurare l'«apprendimento profondo», in una scansione del tempo che separa nettamente i due momenti (Rossi 2019: 44).

L'evento della pandemia ha fatto esplodere questo equilibrio rituale, imponendo modi, spazi e tempi didattici del tutto differenti, dettati dalle strutture tecnologiche alle quali docenti e studenti sono stati obbligati a rivolgersi, ma che erano già a loro disposizione, in prevalenza sottoutilizzate. La pandemia ha reso drammaticamente urgente il ricorso al loro utilizzo, amplificandone le ricche potenzialità, ma, nel contempo, riducendo al minimo, o annullando del tutto, le relazioni interpersonali in presenza.

Se questa è stata la fase dell'emergenza, una volta superata, quali prospettive si aprono? La ricucitura della continuità con il "prima", dopo la "grande interruzione"? Oppure la via della "distanza", che coltiva relazioni virtuali, perché ritenute più efficaci per l'apprendimento e per l'acquisizione di competenze professionali, oltre che più economiche in termini di risorse destinate al personale impiegato? Oppure, ancora, la strada di un compromesso onorevole, che non dispiaccia né ai tecno-entusiasti né ai tecno-fobici, in una sorta di rabberciato rammendo degli strappi del vecchio paradigma?

1.3. Elementi per un nuovo paradigma

L'impatto della pandemia sulla didattica, con il relativo ricorso massiccio alla tecnologia, si può ritenere come il presentarsi di un'anomalia all'interno del paradigma che regolava il "prima". Il che può preparare la via alla percezione di una novità e alla sua assimilazione, che si misurano comunque, da un lato, con resistenze, dall'altro, con aspettative (Kuhn 1978: 88-89).

Stando alla lezione dell'epistemologo Kuhn sulla struttura delle rivoluzioni scientifiche, non si tratta di normalizzare l'anomalia né di abbandonare il paradigma esistente. Piuttosto, si tratta di ricostruire il campo su nuove basi, attraverso un «periodo di transizione» in cui «ci sarà una sovrapposizione abbastanza ampia, ma mai completa, tra i problemi che possono venire risolti col vecchio paradigma e quelli che possono essere risolti col nuovo» (*ibi*: 111). In questa fase, nella quale presumibilmente ci troviamo oggi, si sta cercando di «ingrandire il guasto» del vecchio paradigma (*ibi*: 114), ossia di farne emergere le incongruenze e l'inefficacia: in che cosa e perché non funziona il vecchio modo di intendere e di praticare la didattica universitaria, alla luce di una situazione di crisi mai sperimentata prima?

Le pagine che seguono, sono l'attestazione dell'inizio di un processo di analisi dello stato delle cose e di avvio del *Faculty Development* all'interno dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (Iusve). Pur nella difficoltà di una fase di transizione, se non di "rivoluzione", è possibile individuare alcuni punti di riferimento che possono orientare il percorso. Innanzitutto, la consapevolezza documentata e continuativa dei mutamenti in atto, la loro analisi e interpretazione, attraverso gli strumenti messi a disposizione dalla letteratura scientifica e il confronto fra pari.

Si sono poi individuate due linee da approfondire. La prima consiste nel passaggio

da un linguaggio prevalentemente mono-mediale, diffuso nella forma della lezione cattedratica, alla «multi-modalità», che «prevede non solo processi e percorsi multi-modalità, ovvero che utilizzano differenti linguaggi, quanto processi che utilizzano molte modalità, sia di lavoro, sia espressive» (Rossi 2019: 45), il che comporta anche l'affiancamento dell'azione e dell'attività dello studente al discorso del docente. La seconda via da esplorare è la teoria, di origine sociologica e antropologico-culturale, del cosiddetto "terzo spazio", quello della *ibridazione*, nel nostro caso dell'incontro fra didattica in presenza e tecnologie digitali. Rifiutando le dicotomie che separano il primo e il secondo spazio, rispettivamente la didattica in presenza e la didattica a distanza, invece di metterli l'uno contro l'altro, questa via definisce il perimetro di un "terzo spazio", in cui il meglio degli altri due viene utilizzato per migliorare gli spazi di origine (Bhabha 1994, Flessner 2014).

In questo scenario il docente, più che narratore, è progettista e attore: a lui è affidato il compito di connettere le diverse azioni e attività, a cominciare dalla fase della progettazione e programmazione, per continuare con quella dell'attuazione. Non che tutto ciò non fosse presente anche nella didattica tradizionale, sia pure in misura limitata; ma nel "terzo spazio", è l'ambiente, «logico e grafico», a favorire le connessioni fra progetto e azione, fra teoria e prassi, fra esperienze e riflessioni su di esse (Rossi 2019), nonché, *last but not least*, fra i diversi attori che sono le *persone*.

Sono proprio le persone il centro dell'azione didattica, anche nell'ibridazione del "terzo spazio". Intorno alla loro centralità ruotano la progettazione e l'azione di docenti e studenti. Per questo, nell'interpretazione che lo Iusve dà del *Faculty Development*, esse non sono disgiunte da una prospettiva antropologica che fonda e orienta la didattica, a sua volta subordinata all'educazione intesa come "formazione":

Formazione [Bildung] non indica il possesso esteriore di cognizioni, ma la forma [Gestalt] che la personalità umana viene ad assumere in virtù dell'influenza delle molteplici forze che la plasmano, o anche il processo attraverso cui essa prende forma [Formung]. [...] La prima e fondamentale formazione [Formung] avviene dall'interno: [...] nell'uomo si nasconde una forma intima [innere Form], che preme per svilupparsi in una certa direzione e che lavora dall'interno, con cieca tenacia, al costituirsi di una determinata "forma" [Gestalt], la personalità matura pienamente dispiegata, e una personalità con una peculiarità individuale compiutamente determinata (Stein 2010: 45).

Questa prospettiva intende evitare il rischio del riduzionismo, sia didattico che tecnologico, ossia il rischio che la strumentalità si converta in finalità, che i mezzi diventino fini (Lyotard 1981: 16). Riposizionata su un livello subordinato a finalità più alte, che mirano alla formazione integrale della persona, la stessa azione didattica assume un *altro* significato, e il "terzo spazio" non è solo il luogo dell'incontro del mondo di "prima" e del mondo a venire, ma deve essere innanzitutto il luogo in cui si incontrano *persone*, che portano con sé patrimoni diversi da far fruttare, generativi di

esperienze e di scenari aperti alla novità. Cosicché anche le competenze, il cui perseguimento è l'obiettivo dell'azione didattica, diventano il punto di sutura fra quanto di profondamente umano pulsa nella vita personale (conoscenze, relazioni, emozioni, affetti, ...) e il profilo professionale al quale esse formano (abilità, conoscenze, *problem solving*, ...). La competenza assume così uno spessore più consistente di quello previsto dagli ambienti meramente professionali, dato che la sua definizione come «la capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey 2004: 12), si può proiettare in un orizzonte esistenziale ben più ampio di quello dell'attuazione di una *performance*.

Il definirsi di questo paradigma esige, infine, un nuovo “discorso sul metodo”, a cominciare, cartesianamente e fenomenologicamente, dal revocare in dubbio quanto finora si è assunto come la strada sicura e sperimentata.

1.4. Un nuovo “discorso sul metodo”

La logica del “terzo spazio”, infatti, invita a deporre i pre-giudizi o, quanto meno, a valorizzare le pre-comprensioni nell'interrogare la realtà dalla quale proveniamo, primo o secondo spazio che sia, in vista della costruzione della nuova dimora da abitare. A questo scopo non saranno sufficienti le conoscenze esclusivamente disciplinari dei docenti, ma si renderà necessario seguire il principio della *condivisione* e quello del *dialogo*, così che il sapere disciplinare si apra all'*interdisciplinarietà* e alla *transdisciplinarietà*, entrambe strettamente legate alla dimensione della *complessità*. Condivisione significa innanzitutto riconoscere il valore fondativo di un sapere generale di riferimento, alla luce del quale comprendere le forme, il metodo e l'oggetto della conoscenza disciplinare (Rondinara 2008; Ceruti 2018; Mantovani 2020). Nel caso specifico del *Faculty Development* dello Iusve, questo approccio “transdisciplinare” e “complesso” assume come orizzonte della formazione dei docenti, da un lato, i principi costitutivi dell'identità di istituto “universitario”, “cattolico” e “salesiano”, conformemente agli artt. 1 e 2 degli Statuti Iusve (Iusve 2020; Papa Francesco 2017; Università Pontificia Salesiana 2020), dall'altro, il lessico e il *modus operandi* della scienza della didattica.

Questo orizzonte ampio costituisce lo scenario condiviso nel quale si muovono le singole discipline, che si devono considerare nella loro autonomia epistemologica, ma che non si possono declinare senza i relativi docenti, con le loro storie, le loro idiosincrasie, le loro resistenze e aspettative: «In generale, un valido atteggiamento interdisciplinare dovrebbe essere presente *in primis* nel docente, per poi favorirlo nello studente per una integrazione tra i diversi apporti disciplinari nella prospettiva di sintesi operative» (Pellerey 2019: 91; Kuhn 1978). Ciò che viene richiesto a docenti, prima ancor che alle rispettive discipline, è di porsi in dialogo, nella consape-

volezza che il sapere critico cui sono chiamati, non può prescindere dalla categoria della “complessità”. Infatti, come ci ricorda ripetutamente Papa Francesco, «tutto è connesso», «tutto è collegato» (Papa Francesco 2015). E l'integrazione interdisciplinare e transdisciplinare che questa visione promuove, può avere inizio dall'adozione di pratiche di progettazione e programmazione didattiche condivise, che possono rendere più agevole il dialogo e contribuire a formare e a consolidare una *comunità* educativa e didattica, di docenti e studenti.

È dunque evidente che la formazione didattica dei docenti non può essere disgiunta da una formazione che, nella sua idea di Università, John Henry Newman chiama «filosofica», attributo che definisce la «disposizione» della mente a individuare le connessioni fra le cose facendone un sistema. In altri termini, essa è la «forma» della mente e, insieme, la «facoltà formativa», nel senso che in-forma o dà forma alla materia grezza della nostra conoscenza grazie all'intervento della mente su di essa. La facoltà formativa «riconduce all'ordine e al significato i contenuti del nostro apprendimento»: «si tratta della digestione di ciò che riceviamo, facendolo diventare la sostanza della nostra precedente condizione di pensiero» (Newman 2008: 279), riferendo ciò che apprendiamo a ciò che già sappiamo. All'esercizio della filosofia come disposizione o forma, per così dire, «interiore» e soggettiva della mente corrisponde la forma «esteriore» e oggettiva in cui sono organizzate le conoscenze in-formate, ossia il «sapere», che Newman definisce come «uno stato o condizione della mente» (*ibi*: 243), a sottolineare il carattere di unità dialettica di soggettività e oggettività. Il sapere non è né meccanico né meramente estrinseco o accidentale, ma «è un'illuminazione acquisita, una disposizione, un possesso personale e una dote interiore». Il sapere così inteso consiste in una «visione o comprensione unitaria delle cose», cui si giunge iniziando con «l'imprimere nella mente di un ragazzo le idee di scienza, metodo, ordine, principio e sistema; di regola ed eccezione, ricchezza e armonia» (*ibi*: 25-27). Questa è «la vera formazione della mente».

2. IL FACULTY DEVELOPMENT E LE COMPETENZE DIGITALI DEI DOCENTI

Nell'ultimo ventennio, a partire dal Processo di Bologna del 1999 nato con l'obiettivo di costruire uno spazio europeo dell'istruzione superiore che si basasse su principi e criteri condivisi per garantire la trasferibilità dei titoli e la qualità delle proposte, anche il mondo della didattica universitaria ha visto grandi cambiamenti. Potremmo riassumere questo processo di cambiamento in un rovesciamento di prospettiva, da un approccio *teacher centered*, focalizzato sul docente come «capace di trasmettere il sapere», ad un approccio *learned centered* centrato sulla figura dello studente e sulla sua competenza di apprendimento (Felisatti 2020). La finalità diviene ogni giorno di più non quella di formare teste «ben riempite», come ricorda Morin (2000), quanto

piuttosto degli studenti caratterizzati da «teste ben fatte», capaci di accedere autonomamente ad un apprendimento significativo, attivo, intenzionale e ancorato al mondo reale. Al docente del nuovo millennio viene dunque richiesta non tanto la capacità di trasmettere conoscenze, facilmente reperibili in abbondanza per lo studente, quanto piuttosto di formare studenti competenti, capaci di orchestrare «le proprie risorse, in termini di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini» (Annali della Pubblica Istruzione 2012).

Sulla scia di tali evoluzioni nasce un nuovo ambito di studio e intervento orientato al *Faculty Development*, termine anglofono coniato negli anni '70 per identificare l'insieme di attività, iniziative, esperienze formative che le realtà accademiche attivano per sostenere il rinnovamento, l'acquisizione e l'ampliamento delle competenze non disciplinari dei docenti universitari (Sorcinelli 2016) attraverso canali formali e non formali (Steinert 2010a).

Secondo Yvonne Steinert (2011) le azioni di *Faculty Development* vanno inquadrare disponendole secondo due assi portanti che identificano il contesto e la tipologia di apprendimento e la tipologia di programma proposto.

In tal senso tutte le azioni di *Faculty Development* si potranno disporre secondo un asse che vede idealmente ad un estremo forme di apprendimento esclusivamente individuali e dall'altro forme di apprendimento esclusivamente collaborativo. Analogamente, le azioni di *Faculty Development* possono disporsi su un asse che vede ai suoi estremi attività strutturate a carattere prettamente formale e attività più destrutturate a carattere prettamente informale (Steinert 2010b).

Dall'intersezione dei due assi cartesiani possiamo individuare quattro quadranti che rappresentano quattro diverse aree del *Faculty Development* (fig. 1):

- attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere individuale (apprendimento online, formazione tra pari, *feedback* dagli studenti);
- attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere gruppale (*workshop* e seminari, *fellowship*, programmi di formazione longitudinali);
- attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere individuale (attività riflessive, apprendimento dall'osservazione, *learning by doing*);
- attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere gruppale (*work-based learning*, comunità di pratica).

Steinert identifica inoltre una quinta area di attività che si pone all'intersezione dei quattro quadranti, ovvero la *mentorship*, di tipo sia formale che informale, e che può essere definita a carattere personale quanto gruppale.

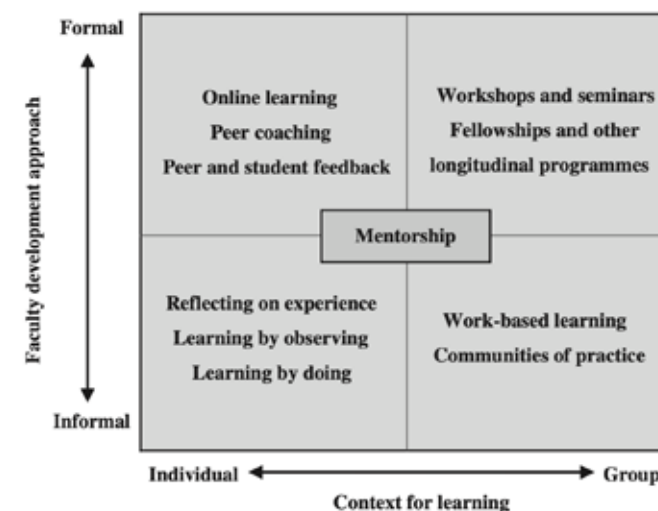


Fig. 1 Faculty development model (Steinert 2010).
Faculty development: From workshops to communities of practice.

Quali sono tuttavia le competenze chiave che il modello del *Faculty Development* intende formare nei docenti universitari attraverso le strategie e le modalità definite dal modello di Steinert?

A tal proposito possiamo individuare due differenti piani che ci aiutano a delineare tali contenuti: quello degli strumenti e quello delle metodologie.

Tralasciamo intenzionalmente il contenuto strettamente disciplinare e la necessità di sapersi porre, in tal senso, in un'ottica di continuo aggiornamento e approfondimento, poiché tale competenza ha da sempre caratterizzato la professionalità docente.

Per quanto riguarda il piano degli strumenti vediamo imporsi all'attenzione la questione delle nuove tecnologie (Raffaghelli 2017), che ogni giorno di più mediano contenuti ed esperienze didattiche nell'università del nuovo millennio.

Dal punto di vista strettamente tecnologico i docenti si trovano a relazionarsi con una popolazione studentesca che vive all'interno di un ecosistema mediale che sta modificando le modalità di esperire la realtà (Colombo 2020) e di conseguenza i processi di conoscenza e di apprendimento. Sebbene il senso comune ci porti a sovrastimare le competenze digitali dei "nativi digitali" (Bruschi, Perisinotto 2020), non sempre in grado di utilizzare efficacemente e consapevolmente lo strumento tecnologico, tuttavia è innegabile che la familiarità dimostrata dagli *under thirty* con tali strumenti sia decisamente superiore a quella di gran parte dei docenti.

Le modalità informali tipiche del digitale con cui uno studente si informa, si relaziona, comunica e apprende vengono applicate anche nel contesto della formalità universitaria e indirettamente chiedono al docente di riconfigurare le proprie modalità di comunicazione, progettazione e valutazione didattica. La dimensione digitale, infatti, modifica non tanto la strategia didattica quanto, come ci ricorda Pier Giuseppe Ros-

si (2016), i mediatori didattici specifici che però creano, a loro volta, significative ripercussioni sul piano dell'apprendimento e dell'attivazione cognitiva. Sul piano professionale non si tratta dunque di trasferire le prassi didattiche all'interno del nuovo contesto digitale, ma di progettare la didattica all'interno dei vincoli e delle opportunità dei nuovi ambienti formativi che integrano al loro interno le tecnologie. Per far questo è necessario uno sviluppo professionale dei docenti a partire dalle competenze pedagogico-didattiche e dalla costruzione di ambienti di apprendimento in grado di supportare l'insegnamento (Di Pace, Tamborra, 2020). Gli strumenti connessi al digitale richiedono innanzitutto un cambiamento di postura da parte del docente che si trova a lavorare in un ambiente ibrido in cui gli spazi della presenza e della distanza vengono tra loro connessi e valorizzati in una logica di interazione continua (Rossi 2019).

Procedendo con la riflessione sul piano metodologico, riteniamo fondamentale definire un assunto di fondo grazie al quale inquadrare ogni metodologia specifica, ovvero la necessità di pensare la progettazione e la valutazione didattica, anche a livello universitario, come un'esperienza altamente condivisa e partecipata. L'approccio centrato sul percorso di apprendimento dello studente, e non sul sapere, rovescia infatti la consueta prospettiva accademica anche su questo piano. Assistiamo quindi ad una sorta di rivoluzione copernicana che porta con sé conseguenze che vanno ben oltre la questione strettamente didattica. Se il sapere diviene non più il "fine" ma il "mezzo", prioritario e insostituibile ma pur sempre mezzo, di costruzione della competenza dello studente, emerge come evidente quanto diversi saperi, provenienti anche da prospettive disciplinari molto diverse, possano concorrere alla formazione della medesima competenza. Per tale ragione non è più possibile pensare che il singolo docente definisca in totale autonomia la propria progettazione didattica, ricordandosi, nella migliore delle ipotesi, su questioni formali con i colleghi. È necessario dunque raccogliere la sfida di leggere il proprio sapere disciplinare in relazione a quello proposto dai colleghi, arrivando ad una definizione condivisa degli obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze. In tal senso diviene sempre più necessario pensare il corpo docente come una comunità di pratiche, o ancora meglio "di apprendimento", che Wegner (1999) definisce come «un gruppo di persone che condividono una preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio a mano a mano che interagiscono con regolarità». Una comunità dunque disposta non solo ad ascoltare il parere altrui ma ad accedere a una costruzione condivisa di un pensiero progettuale che, però, definisce inevitabilmente anche un'idea di "professionista", e più in generale di "uomo", che quel percorso concorre a formare, sottolineando così nuovamente l'impossibilità per il mondo accademico di esimersi dal passaggio su un piano anche etico (MacIntyre 1990). In quest'ottica il corpo docente colto, e "coglientesi", come comunità di apprendimento, non solo condivide la costruzione della progettualità formativa identificando competenze e abilità trasversali oltreché raccordi disciplinari specifici, ma, su un meta-piano, si interroga anche sul "chi" vuole formare e sul come farlo in modo "migliore

e più efficace" diventando il luogo ideale di una *Faculty Development* autentica, non calata dall'alto, chiarendo così la necessità di pensare anche la stessa formazione docente in una prospettiva di costruzione condivisa delle competenze (Saltarelli 2019). Tutto ciò è possibile dunque a partire da una solida competenza progettuale del gruppo docente, intesa come capacità di «riflettere sullo scopo, sull'esito, su ciò che si va a fare e su come farlo al meglio, ovvero conoscenza della meta e della via più opportuna per raggiungerla» (Zonca 2004).

Progettualità che nell'Università del nuovo millennio non può accontentarsi di prendere in considerazione soltanto logiche tassonomiche o di programmazione lineare, ma richiede piuttosto la capacità di elaborare una risposta flessibile e capace di mantenere un orizzonte di senso chiaro e orientante, "un'idea di Uomo, di Società e di Professionista" condivisa ed eticamente fondata. Tale competenza progettuale impone, contemporaneamente, di valorizzare le specificità individuali, di studenti, docenti e saperi disciplinari, e lasciare un adeguato spazio a differenti tipologie di feedback da parte di tutti gli attori del contesto di apprendimento. Tale logica rimanda a quella che potremmo definire "teoria del curriculum" dove la progettazione «non si limita a un semplice problema di tempi e di ritmi di apprendimento bensì si traduce in un'adeguata scelta e organizzazione dei contenuti e in conseguenza dei metodi», sempre in funzione di finalità chiare e condivise (Zonca 2004).

La progettazione curricolare, intesa come costruzione di competenze e *learning outcomes* pertinenti e negoziati con le parti sociali (Lokhoff et al., 2010), ma anche come riflessione epistemologica sui contenuti delle discipline e sulle loro finalità formative e professionalizzanti, in ottica integrata e multidisciplinare, è dunque una *conditio sine qua non* di una didattica universitaria efficace (Galliani 2011). Dimensione progettuale che deve essere però accompagnata da una adeguata strumentazione didattica, digitale e non, e da una gamma di metodologie didattiche che richiedono agli studenti «una riorganizzazione autonoma del sapere e una partecipazione attiva al ragionamento sui temi cruciali della disciplina, e attribuisce quindi ai docenti il compito di creare contesti di apprendimento che facilitino un apprendimento profondo e significativo» (Felisatti 2015).

Tornando al piano metodologico specifico, è opportuno sottolineare che i nuovi ambienti di apprendimento prima individuati richiedono inoltre l'applicazione di nuove metodologie didattiche fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli studenti che consentono di presentare proposte laboratoriali che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali, oltre che all'acquisizione di abilità e conoscenze (Limone 2013). Il lavoro sulla didattica orientata alle competenze si basa sul raggiungimento da parte degli studenti di obiettivi formalizzati dai Descrittori di Dublino (De Angelis e Trincherò 2020) con l'intento, da parte dell'università e del suo corpo docente, di rispondere ai bisogni educativi di una società complessa. Società che richiede ai propri cittadini di acquisire durante il percorso di studi competenze in grado di affrontare le sfide del presente e del futuro, prima fra tutte l'interazione tra lo sviluppo tecnologico e i processi di globalizzazione (Oecd

2018). Le indicazioni europee riguardanti le otto competenze per un apprendimento permanente e la cittadinanza attiva sottolineano come la competenza digitale

presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Official Journal of the European Union 2018: 9).

Questa definizione mette in luce quanto l'alfabetizzazione digitale sia centrale nel lavoro didattico dei docenti per garantire una partecipazione inclusiva e consapevole degli studenti prima negli ambienti scolastici e in futuro nei contesti di vita sociali e lavorativi. La competenza digitale insegnata a livello accademico prevede non solo conoscenze tipicamente tecniche e metodologiche ma soprattutto un componente umano indispensabile per sostenere i processi di apprendimento (Gradziel 2021).

L'importanza della dimensione relazionale nella comunicazione didattica in un ambiente digitale, riconosciuta da un'ampia letteratura scientifica (Bonaiuti, Cavani, Menichetti e Vivinet, 2017; Limone, Dipace e Martiniello, 2018; Rivoltella e Rossi 2019), si è resa indispensabile a seguito della pandemia da Covid-19 che ha coinvolto la scuola italiana di ogni ordine e grado, inclusa l'università. L'esperienza del *lockdown* ha costretto i docenti a convertire rapidamente la didattica tradizionale a partire dalle risorse messe a disposizione dalle rispettive organizzazioni e dalle competenze specifiche di ciascuno sull'utilizzo degli strumenti digitali e delle piattaforme. L'obiettivo comune è stato quello di fronteggiare le sfide della crisi pandemica per dare continuità alle attività formative e garantire le attività accademiche (lezioni, tirocini, esami, tesi) mantenendo una relazione educativa anche a distanza. L'Istituto Universitario Salesiano di Venezia ha risposto a questa situazione emergenziale attraverso il lavoro di formazione svolto con la propria comunità docenti finalizzato a migliorare le capacità d'insegnamento e le competenze pedagogiche intrecciandole a quelle disciplinari e strumentali.

A partire dal percorso formativo sulla didattica per competenze svolta negli ultimi due anni presso l'istituto e dai risultati dell'indagine eseguita a dicembre 2020 dopo l'anno di attività di didattica a distanza e duale¹, l'Ufficio Promozione Qualità di Iusve ha definito nell'anno accademico 2020-2021 un progetto formativo articolato, in un'ottica di *Faculty Development*. In primo luogo si è provveduto a implementare quanto già proposto nella fase iniziale della pandemia, in termini di materiali e di contenuti formativi, disponibili *online*, riconducibili al primo quadrante del modello proposto da Steinert prima analizzato (fig. 1), relativo ad apprendimenti formali in-

dividuali, in particolare inerenti all'uso di piattaforme e *software* didattici specifici. Parte centrale tuttavia dell'intervento formativo, riconducibile al secondo e al terzo quadrante, sono stati sei incontri con i docenti che hanno riguardato la progettazione didattica, la realizzazione pratica di lezioni con l'ausilio di tecnologie digitali e la valutazione degli apprendimenti disciplinari².

Gli incontri sono stati progettati come *workshop* informali di autoformazione tra i docenti delle tre Aree (Comunicazione ed Educazione; Pedagogia; Psicologia) con lo scopo di riflettere sulle pratiche, in una logica di apprendimento trasformativo e tra pari applicato al *Faculty Development* (Cox 2004; Dancy, Lau, Rundquist e Henderson 2019), rafforzando così le basi per la definizione di una autentica comunità di apprendimento accademica, recuperando anche il quarto e ultimo quadrante del modello.

Per orientare teoricamente i *workshop* di autoformazione e in una prospettiva di *action research* sono stati invitati a intervenire con due seminari di formazione aperti a tutta la comunità accademica un esperto nell'ambito della didattica e dell'*education technology* (prof. Pier Cesare Rivoltella) e un esperto nell'ambito dei modelli di valutazione nella didattica universitaria (prof. Ettore Felisatti). L'obiettivo finale di questo percorso di sviluppo professionale ha avuto come fulcro centrale la riflessione sulla relazione didattica che si instaura tra docenti e studenti necessaria sia per la dimensione pratica sia per la dimensione cognitiva. La ricerca di uno stile di insegnamento riconoscibile ed efficace è sorretta da una intenzionalità educativa che è alla base di ogni processo di apprendimento e che si fonda su una presenza autentica e significativa del docente che integra la tecnologia in modo efficace e consapevole (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia e Koole 2020).

3. WORKSHOP DI FORMAZIONE CON I DOCENTI DELL'ISTITUTO UNIVERSITARIO SALESIANO DI VENEZIA

I workshop di auto-formazione per docenti sono stati progettati con l'obiettivo di rispondere alle necessità manifestate dai docenti stessi durante il primo periodo della pandemia COVID-19 e nell'ottica di poter affrontare nel modo migliore un lungo periodo di didattica digitale integrata, con parte della classe in aula e parte a distanza, nell'ottica di una *digital augmented education* (Ferri e Moriggi 2018) e non come soluzione provvisoria di tamponamento del problema.

Lo Iusve ha quindi progettato un percorso di tre *workshop* per ogni Area – con interventi di esperti su tematiche specifiche – da erogare *online*, aperto ai docenti delle tre Aree, opportunamente suddivisi in gruppi. Gli interventi degli esperti sono stati pensati sia come stimolo al lavoro da svolgere nei gruppi, sia come conclusione del lavoro svolto nei singoli incontri.

¹ Indagine svolta attraverso un questionario on line costruito *ad hoc* e i cui risultati vengono analizzati nel paragrafo successivo.

² Il resoconto dettagliato di questi incontri viene approfondito nel terzo paragrafo.

Due sono ad oggi gli incontri realizzati: il primo ha permesso di approfondire il tema della progettazione didattica (Bonaiuti 2014), consentendo ai docenti di confrontarsi sulle buone pratiche e sulla valutazione; il secondo incontro ha permesso ai partecipanti di approfondire le modalità per una corretta compilazione della scheda ECTS, con l'obiettivo di renderli autonomi in una corretta compilazione.

Il primo *workshop* ha permesso ai docenti di confrontarsi in modo proficuo, potendo condividere le buone pratiche che hanno adottato durante il secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020, passato completamente in D.A.D, e il primo semestre del 2020-2021, in cui hanno dovuto erogare le lezioni in modalità didattica duale con una parziale presenza di studenti in aula, adattando la progettazione digitale (Laurillard 2014) alla complessità emergente. Dalla discussione è stato evidenziato quanto sia necessaria una maggiore integrazione tra le materie teoriche e quelle laboratoriali, con l'obiettivo di fornire agli studenti un percorso didattico integrato e coeso che permetta di trovare maggiori punti di connessione tra le varie discipline. Ad oggi solo alcuni docenti hanno avuto modo di sperimentare la realizzazione di attività integrative tra parte laboratoriale e teorica, ma l'interesse in questa direzione è forte e in futuro si vedranno sviluppi interessanti.

Grazie alla sperimentazione svolta da alcuni di essi si è potuto capire quanto sia proficuo far collaborare tra loro più docenti in un'ottica di convergenza (Jenkins 2014), di partecipazione e di ripensamento del processo di costruzione delle competenze (Jenkins 2019) anche attraverso gli strumenti digitali, nel rispetto delle epistemologie delle diverse materie e nella consapevolezza acquisita della comune condizione postmediale (Eugeni 2015).

Per poter realizzare una didattica interdisciplinare fluida, per molti docenti ha assunto un ruolo centrale la piattaforma Sirius, che da semplice collettore di documenti è diventato uno strumento attivo di connessione efficiente tra studenti e docenti, senza il rischio di dover spostare *files* in modo disordinato e non tracciabile. Per un prossimo futuro, sarà fondamentale una completa e attenta gestione della piattaforma in modo che fin dalla prima lezione possa contenere i materiali dell'intero corso, permettendo agli studenti di raggiungere agilmente tutti i contenuti.

Dal lavoro dei vari gruppi è emerso che una parte di docenti, già in questo anno accademico, ha messo in atto strategie che hanno permesso di poter offrire la migliore esperienza didattica possibile. Per poter ottenere dei risultati validi è stato necessario riprogettare l'intera attività didattica, suddividendo il corso in moduli più brevi ed aumentando l'inserimento di esercitazioni mirate all'applicazione di competenze apprese durante la lezione nell'ottica dei compiti autentici o compiti di realtà (Castoldi 2018) e del fare didattica con gli episodi di apprendimento situati (Rivoltella 2013). Anche se non in maniera sistematica e programmatica, molti docenti stanno cercando di mettere in pratica metodologie che si rifanno al *blended learning* (Pireddu 2014; Crispoldi 2018) e alla *flipped classroom* (Longo 2016), rendendo più efficace sia la didattica a distanza che la didattica duale con l'obiettivo di adottare il modello della didattica digitale integrata (Carletti e Varani 2007, Faggioli 2010, Campione

2015, Rivoltella e Rossi 2019), o «digitalmente aumentata» (Ferri e Moriggi 2018). Per poter mantenere alto il coinvolgimento degli studenti, in aula o a distanza, i docenti hanno proposto di inserire nelle lezioni un numero maggiore di *case study*, includendo interventi specialistici di ospiti esterni – modalità peraltro già sperimentata con ottimi risultati.

Nell'ottica poi di arrivare ad adottare la metodologia della *flipped classroom* (Longo 2016; Maglioni 2018), i docenti hanno proposto di rafforzare i lavori di gruppo anche in aula, per imprimere alla didattica una forma che vada oltre il mero «modello trasmissivo» e includa un «processo formativo» in grado di rendere maggiormente protagonisti gli studenti. A questo livello di lavoro, non solo il docente (fase preparatoria) «assegna», «disegna ed espone un framework», «fornisce uno stimolo», «dà una consegna», (fase operatoria) «definisce i tempi dell'attività», «organizza il lavoro individuale e/o di gruppo», (fase ristrutturativa) «valuta gli artefatti», «corregge le misconcezioni», «fissa i concetti», ma anche lo studente (fase preparatoria) «svolge i compiti assegnati», «ascolta legge e comprende», (fase operatoria) «produce e condivide un artefatto», (fase ristrutturativa) «analizza criticamente gli artefatti» e «sviluppa riflessioni sui processi attivati» in una logica integrata di *problem setting* (fase preparatoria), *learning by doing* (fase operatoria), *reflective learning* (fase ristrutturativa) (Rivoltella 2018).

Nonostante la buona riuscita di alcuni tentativi di attivazione del gruppo di lavoro in tempi di pandemia, i docenti hanno evidenziato quanto sia faticoso gestire al meglio l'attività di didattica duale e come spesso le risposte del gruppo in aula e del gruppo a distanza siano disomogenee. Ciò che ha preoccupato maggiormente, sempre in riferimento alla didattica duale, è stato il pericolo di non riuscire a coinvolgere in modo adeguato gli studenti a distanza, in particolar modo gli studenti meno propositivi che rischiano di perdersi nell'oblio di una telecamera spenta collocandosi ai margini del gruppo. In riferimento a questo è sorta la proposta di adottare un ritmo più serrato, con richiesta di *feedback* dall'aula e da casa, dando luogo ad un maggior coinvolgimento e favorendo così la partecipazione di tutti gli studenti. Alcuni docenti per coinvolgere maggiormente gli studenti a casa, hanno adottato il sistema di chiedere loro la condivisione di esperienze o anche di relazionare in sintesi sui contenuti della lezione. Nonostante la parziale riuscita di queste soluzioni di emergenza, resta comunque alta nei docenti l'attenzione verso gli studenti “fragili” che in questo modo con maggiori difficoltà possono essere seguiti singolarmente.

Parallelamente è stato evidenziato quanto sia fondamentale trovare nuovi canali di comunicazione tra docenti e studenti, che possano affiancarsi ai canali più istituzionali, con l'obiettivo di curare maggiormente il dettaglio delle richieste. A tal proposito alcuni docenti, hanno già adottato canali come *Telegram* che, grazie all'uso di gruppi privati, ha permesso di attivare una forma di comunicazione diretta e *smart*, fornendo agli studenti l'occasione di poter chiedere e ricevere un supporto da parte del docente. Tale possibilità tecnologica però, deve essere affiancata a regole d'uso che permettano agli studenti di usufruire in modo adeguato e corretto dello strumen-

to, evitando di monopolizzare o abusare delle *chat* di gruppo.

È emerso inoltre come in futuro, per poter offrire un servizio ancora più efficace, sarà necessario ristrutturare l'attività didattica riprogettandola in un'ottica di rete, comunità e conoscenza che permetta di costruire e gestire dinamiche collaborative (Calvani 2005) che intersechino socialità e didattica (Rivoltella 2003), intelligenze multiple e tecnologie didattiche al servizio di strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento (McKenzie 2014), secondo una tradizione didattico-digitale già assodata ma con ulteriore attenzione al rapporto tra processi cognitivi, motivazione, socializzazione e apprendimento (Cornoldi, Meneghetti, Moè e Zamperlin 2018) e le dinamiche legate all'imparare in un mondo digitale (Woolfolk 2020).

Dal punto di vista della progettazione sarà necessaria una ristrutturazione dei percorsi in moduli più brevi con maggior presenza di esercitazioni in gruppo secondo la pratica del *blended e collaborative learning* (Ligorio, Cacciamani, Cesareni 2009), prestando maggiore cura alla preparazione dei materiali e sfruttando appieno gli strumenti digitali presenti sul mercato (Biancato, Tonioli 2021), al fine di rendere i materiali maggiormente fruibili ed inclusivi. Per raggiungere questo obiettivo, sarà quindi necessario continuare con il percorso di formazione dei docenti, affiancato all'introduzione di nuovi strumenti tecnologici che permettano di realizzare nel modo opportuno i materiali del corso: ad esempio, la realizzazione di video pillole come strategia applicabile ed efficace, che dovrà essere necessariamente affiancata da materiali realizzati in formato *ebook e slides* (Uggeri 2020). In questa direzione sarà necessario attivare percorsi di formazione aggiuntivi che possano implementare le competenze dei singoli docenti, sia nell'utilizzo della piattaforma Sirius, che nelle tecnologie *hardware e software* impiegate nelle aule.

A conclusione del primo *workshop* è stato poi affrontato il “nodo” centrale della valutazione. Questo tema ha suscitato molto interesse tra i docenti che hanno avuto modo di confrontarsi sulle strategie che ognuno adotta. Dalla discussione è emerso quanto sia complesso valutare quando si svolge l'azione didattica a distanza e dell'impatto che la didattica a distanza ha avuto sulla creazione e somministrazione dei test scritti. Nonostante le iniziali difficoltà legate all'uso della tecnologia, oggi somministrare un test scritto a distanza non costituisce più un problema tecnico; i docenti però hanno manifestato la necessità di aumentare le prove *in itinere* di autovalutazione, per poter permettere allo studente di mettersi alla prova prima dell'esame di fine corso. Questi tipi di prove, possono essere facilmente realizzate ed erogate con l'ausilio della tecnologia, permettendo agli studenti in autonomia e in qualsiasi momento, di effettuare il test e di prepararsi al meglio all'esame. Rispetto a questo tema i docenti hanno portato la loro esperienza, mostrando quanto questa pratica sia risultata per loro efficace e abbia permesso di mettere in evidenza i soggetti più difficili o fragili e di offrire loro la giusta attenzione di cura.

Il secondo *workshop* ha visto come fulcro del lavoro, la comprensione della struttura di una scheda ECTS e la sua corretta compilazione. Il gruppo di docenti ha lavorato su un *Padlet* (Uggeri 2020) che conteneva i vari materiali ed ha iniziato la discussione,

confrontandosi sui concetti di conoscenza, abilità, competenza e valutazione (Comoglio 2004; Castoldi 2009; Trincherò 2013), che costituiscono l'ossatura della scheda.

Successivamente sono state prese in considerazione alcune tematiche dai *Descrittori di Dublino* (fig. 2) in quanto enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso.

Nello specifico:

- conoscenza e capacità di comprensione,
- conoscenze applicate e capacità di comprensione,
- autonomia di giudizio,
- abilità comunicative,
- capacità di apprendimento.

I *Descrittori* di Dublino analizzati sono stati rapportati al contesto universitario, facendo particolare attenzione all'effetto che hanno sull'insegnamento e sulle procedure valutative. Durante il *workshop* è stato definito, inoltre, in base a quali criteri i singoli descrittori possono essere conferiti in funzione del ciclo di studi di cui si deve assegnare il titolo.

DESCRITTORE	LAUREA	LAUREA MAGISTRALE
Conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding)	Arrivare alla conoscenza, con il supporto di libri di testo avanzati, di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studio	Elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca
Conoscenza e capacità di comprensione applicate (applying knowledge and understanding)	Ideare e sostenere argomentazioni	risolvere problemi in ambiti nuovi o non familiari, inseriti in contesti più ampi (o interdisciplinari)
Autonomia di giudizio (making judgements)	Raccogliere ed interpretare i dati rilevanti	Integrare le conoscenze e gestire la complessità, e formulare giudizi anche con dati incompleti
Abilità comunicative (communication skills)	Comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni	Comunicare le loro conclusioni e le loro conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti
Capacità di apprendere (learning skills)	Aver sviluppato le competenze necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia	Studiare in un modo ampiamente auto-gestito o autonomo

Fig. 2 *Descrittori di Dublino. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*

La discussione successiva, ha permesso di approfondire come l'utilizzo dei *Descrittori* possa essere utile nella progettazione di un corso. I descrittori devono essere infatti intesi come una guida orientativa e non vincolante, che permette di sviluppare un percorso che sviluppi il senso critico, consentendo allo studente di conquistare delle competenze che vanno oltre il mero contenuto del corso. Grazie all'utilizzo dei *Descrittori di Dublino*, si può quindi progettare un corso di studi che permetta di formare la persona nella sua completezza, mettendo le fondamenta per il *long life learning*. Durante l'incontro si è voluto inoltre dimostrare quanto la compilazione della scheda non sia un'attività estemporanea, bensì fortemente ancorata alla fase progettuale del corso ed in particolare agli aspetti valutativi previsti. Successivamente il *workshop* ha trattato parzialmente due tematiche salienti: la rubrica di valutazione (Castoldi 2019) e la valutazione per competenze (Pellerey 2004; Lichtner 2004; Guasti 2013; Trincherò 2013; Scapin e Re 2014), permettendo ai docenti di confrontarsi sulle modalità di valutazione adottate nel loro corso. Questa parte ha gettato le basi per l'incontro che ha visto l'intervento del prof. Felisatti, proprio sul tema della valutazione.

4. ANALISI DEI RISULTATI DELL'INDAGINE

L'analisi dei risultati acquisiti presso un campione di docenti dell'Istituto Universitario Salesiano Venezia³ risponde a un duplice obiettivo: in primo luogo, osservare se di fronte alla didattica a distanza e alla didattica duale essi abbiano riproposto strategie e strumenti della didattica in presenza – di fatto riadattando quest'ultima senza progettare modalità specifiche per le altre due modalità – oppure, al contrario, queste siano state erogate alla luce di un “pensiero strategico” peculiare o comunque dedicato; in secondo luogo se, con particolare riferimento alla didattica a distanza e a quella duale, i docenti delle tre aree (“comunicazione ed educazione”, “pedagogia” e “psicologia”), abbiano mostrato convergenze che ricalcano il dato aggregato o, invece, qualche differenza degna di nota.

4.1. Un confronto tra didattica in presenza, didattica a distanza e didattica duale

Entrando nel dettaglio dei riscontri ottenuti tra i docenti, si nota subito come le tre modalità didattiche si caratterizzino per nuclei molto simili in termini di “strategie

didattiche”: le rispettive distribuzioni, infatti, sono dominate dalla tradizionale “lezione frontale sincrona”, dal caricamento dei materiali sulla piattaforma Sirius, dal “dibattito/discussione”, dalla simulazione o analisi di un caso e, pur con differenziali maggiori tra le tre modalità didattiche, dai lavori di gruppo sincroni (rispetto ai quali la didattica in presenza gode di un prevedibile vantaggio, dato dalla compresenza fisica di tutti gli studenti). Degno di nota, a tal proposito, è che strategie come “*problem based learning*” o *flipped classroom* (quasi “elettivi” ai fini della didattica non in presenza) non siano frequentate in modo apprezzabilmente differente, a possibile testimonianza di un limitato livello di conoscenza.

Tab. 1 - Strategie didattiche utilizzate, per tipologia di didattica erogata (val. % sui rispondenti, risposte multiple)

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Lezione frontale sincrona	91%	92%	95%
Materiali caricati su Sirius	76%	88%	84%
Dibattito/discussione	81%	67%	78%
Simulazione/analisi di caso	75%	61%	68%
Lavori di gruppo sincroni	78%	52%	61%
Lezione frontale asincrona	-	49%	47%
Problem based learning	36%	27%	29%
Lavori di gruppo asincroni	15%	29%	25%
Flipped classroom	27%	23%	25%
Gamification	21%	11%	10%
Altro	11%	7%	8%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

I dati ripresi poco sopra confortano l'idea che in un anno di massivo utilizzo della didattica non in presenza i docenti abbiano preferito, o in ogni caso siano riusciti, ad attivare percorsi incrementali o adattivi, forse anche in ragione della necessità di sviluppare una riflessione di più lungo termine mentre, in una situazione per molti versi emergenziale, si cercava di garantire comunque una didattica all'altezza. Anche la considerazione degli strumenti, dei *software* e delle piattaforme induce ad avallare le riflessioni appena formulate. Chiaramente, tra gli strumenti didattici il “secondo schermo” osserva un impiego molto più marcato per la didattica non in

³ L'indagine è stata condotta nei mesi di dicembre 2020 e gennaio 2021. Sono stati raggiunti 50 docenti dell'Area “comunicazione ed educazione” (con un tasso di risposta pari al 52%), 22 docenti dell'area di “pedagogia” (con un tasso di risposta pari al 54%) e 38 docenti dell'area psicologia (con un tasso di risposta pari al 52%). Matteo Adamoli e Luciana Rossi hanno progettato lo strumento d'indagine, con la supervisione di Davide Girardi; Davide Girardi si è occupato dell'elaborazione dei dati (tra i quali, quelli qui presentati).

presenza, ma va registrato come siano comunque le *slide* a segnare un utilizzo pressoché generalizzato, con valori molto più alti della modalità “contenuti multimediali”, che – in linea con quanto prima sottolineato – non vede margini consistenti nel confronto tra le tre modalità didattiche.

Tab. 2 - Strumenti utilizzati, per tipologia di didattica erogata (val. % sui rispondenti, risposte multiple)

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Slide proiettate/condivise	90%	89%	84%
Computer personale	88%	92%	90%
Contenuti multimediali	57%	59%	51%
Lavagna fisica	43%	-	-
2° schermo	18%	31%	27%
Altro	18%	4%	4%
Tablet	8%	5%	10%
Tavoletta grafica	3%	7%	6%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Lo stesso può dirsi anche per i software e le piattaforme, nonché per il carotaggio riferito a Sirius. Prevale, cioè, un utilizzo legato alle caratteristiche strutturali del *tool*, quelle cioè che ne rendono l’impiego pressoché necessario; è il caso, ad esempio, di Google Drive. Laddove non si tratti solo di archiviare materiale o di renderlo disponibile per un accesso differito – intervenendo invece maggiori possibilità discrezionali – le risposte si fanno molto più rarefatte e, una volta di più, senza scarti eccessivi tra le modalità didattiche in presenza e non in presenza.

Tab. 3 - Software e piattaforme utilizzati, per tipologia di didattica erogata

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Presentazioni	85%	78%	74%
Sirius	74%	78%	86%
Youtube	51%	53%	55%
Google drive	49%	64%	61%
Altri contenuti G-suite	22%	31%	29%
Quiz	16%	18%	18%
Software di elaborazione grafica	12%	12%	10%
Lavagne digitali	11%	19%	19%
Altro	4%	6%	4%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Per quanto attiene a Sirius, si ripresenta poi un’articolazione prevalentemente “standard”, senza alcuno scostamento marcato per quelle opzioni di utilizzo che rinviano a strumenti altri rispetto al caricamento delle *slide*, dei file, dei video o del *link* alla registrazione della lezione.

Tab. 4 - Strumenti Sirius utilizzati, per tipologia di didattica erogata (val. % sui rispondenti, risposte multiple)

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Caricamento slide delle lezioni	91%	92%	92%
Caricamento file e video	79%	82%	83%
Caricamento link alla registrazione della lezione on line	-	85%	83%
Forum e Chat	39%	39%	42%
"Compito" per gestire la consegna di elaborati	33%	27%	40%
Quiz	20%	21%	25%
Attività profilate per gruppi	9%	12%	17%
Sondaggi	9%	10%	14%
"Lezione" per creare percorsi interattivi e personalizzati	9%	6%	10%
Wiki	2%	5%	5%
Nessuno di questi	3%	1%	3%
Altro	0%	2%	0%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

Un complemento a quanto stiamo dicendo in merito a una fase di "transizione" – tratteggiata soprattutto da un uso moderato e tendenzialmente "difensivo" delle strategie e degli strumenti che più potrebbero dipanare le proprie potenzialità nella didattica non in presenza – deriva anche dall'analisi delle risposte collegate alla fruizione del servizio "didattica digitale" messo a disposizione da Lusve. Se quasi cinque rispondenti su dieci che hanno richiesto un aiuto su problematiche specifiche non sono un indicatore necessariamente negativo possono, per contro, rinviare a un accesso non strutturato alle "pillole video" messe a disposizione e, forse, non adeguatamente utilizzate. Sirius e G-suite "distanziano" comunque le altre opzioni; un dato, questo, che se può avere dei risvolti positivi (a denotare un interesse) va anche collegato a quello ripreso sopra, che vedeva entrambe le piattaforme impiegate secondo canoni prevalentemente standard.

Tab. 5 - Contenuti utilizzati del servizio "didattica digitale" (risposte multiple) (val. % sui rispondenti)

Tutorial Youtube per utilizzo Sirius e G-suite	82%
Aiuto individuale per problematiche specifiche	53%
Presentazione software o piattaforme esterne	47%
Canale Telegram	19%
Nessuno di questi	10%
Non sapevo dell'esistenza di questo servizio	1%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

Se il focus di attenzione si sposta dalla dimensione centrata sul docente (in termini di strategie e strumenti) a un insieme di aspetti che coinvolgono anche la relazione con gli studenti, i limiti e le potenzialità (percepiti dai docenti) della didattica non in presenza emergono con particolare evidenza.

Circa i limiti, ad esempio, solo due rispondenti su dieci attestano di non aver avuto alcuna difficoltà (né in dad né in duale) in merito a questioni centrali come il coinvolgimento degli studenti "fragili", la capacità di mantenere l'attenzione o la relazione con gli studenti. Da questo punto di vista, è soprattutto la "didattica a distanza" a evidenziare i problemi più consistenti, anche se le quasi tre risposte su dieci che – per gli *item* appena osservati – cumula la modalità contestuale ("sia per la didattica duale che per la didattica a distanza") non possono essere sottaciuti o comunque derubricati.

Tab. 6 - Aspetti più problematici per la didattica non in presenza⁴
(val. %)

	Solo per la dad	Prevalentemente per la dad	Sia per la didattica duale sia per la dad	Prevalentemente per la didattica duale	Solo in didattica duale	In nessuna delle due	Totale
Preparazione dei materiali	9%	5%	10%	11%	2%	63%	100%
Gestione degli strumenti tecnologici	10%	10%	11%	10%	8%	52%	100%
Aspetti tecnici	18%	8%	11%	6%	10%	48%	100%
Progettazione delle lezioni	5%	5%	15%	16%	13%	46%	100%
L'organizzazione del tempo della lezione	12%	6%	20%	12%	9%	41%	100%
La gestione dei lavori di gruppo	16%	10%	18%	9%	8%	39%	100%
Carico complessivo di lavoro del docente	9%	16%	27%	11%	5%	32%	100%
La gestione degli studenti "fragili" o "problematici"	20%	20%	33%	6%	1%	21%	100%
Il mantenere l'attenzione e il coinvolgimento	20%	23%	23%	8%	6%	20%	100%
La relazione con gli studenti	22%	23%	25%	10%	2%	17%	100%
La comunicazione docente-studente e viceversa	21%	22%	29%	9%	5%	15%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

D'altro canto, le potenzialità osservate per le forme di didattica non esclusivamente in presenza non indicano polarizzazioni per la didattica duale o per quella a distanza. Per tutti gli *item* considerati la moda della distribuzione è in corrispondenza della modalità "sia sia", con l'apprezzamento maggiore per la valutazione di processo e per la possibilità di archiviare il materiale. Lo scambio di buone pratiche e l'utilizzo di strumenti asincroni di comunicazione sono gli altri due *item* che vedono una quota di risposte superiore a una su due (per la stessa modalità poco sopra richiamata).

Tab. 7 - Potenzialità della didattica non in presenza (val. %)

	Solo per la dad	Prevalentemente per la dad	Sia per la didattica duale sia per la dad	Prevalentemente per la didattica duale	Solo in didattica duale	Totale
Valutazione di processo (e non solo di risultato)	12%	10%	62%	12%	5%	100%
Possibilità di archiviazione e recupero del percorso didattico	25%	13%	57%	4%	1%	100%
Possibilità di scambio di buone pratiche tra i docenti	18%	18%	51%	7%	6%	100%
Utilizzo di strumenti asincroni di comunicazione	15%	25%	50%	8%	2%	100%
Scoperta di strumenti nuovi utili anche in presenza	27%	14%	49%	7%	2%	100%
Accessibilità alla didattica	30%	19%	46%	4%	1%	100%
Riduzione impatto ambientale	38%	19%	41%	1%	1%	100%
Interazione docente-studente	10%	9%	38%	28%	16%	100%
Riduzione dei costi per gli studenti	37%	24%	37%	1%	1%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

⁴ Nelle tabelle in cui viene riportato il totale, la somma può differire leggermente da 100 per effetto degli arrotondamenti.

Nella valutazione dei livelli di soddisfazione complessiva, la didattica non esclusivamente in presenza viene valutata con punteggi non superiori a quello intermedio (su una scala 1-5) – quindi, prevalentemente “tiepidi” – in particolare per le dimensioni relazionali, che sono invece polarizzate sui punteggi superiori (4 e 5) per la didattica in presenza.

Tab. 8 - Livello di soddisfazione complessiva (punteggi 1-5; val. %)

	1	2	3	4	5	Totale
Relazione con gli studenti in duale	5%	13%	53%	23%	6%	100%
Relazione con gli studenti a distanza	8%	22%	34%	27%	9%	100%
Lavori di gruppo/laboratori in duale	7%	21%	32%	25%	14%	100%
Lavori di gruppo/laboratori a distanza	8%	18%	30%	31%	14%	100%
Relazione con gli studenti in presenza	0%	1%	12%	21%	65%	100%
Lavori di gruppo/laboratori in presenza	0%	0%	7%	33%	59%	100%

Un quadro improntato a un tratto prevalentemente “tradizionale” si staglia anche nell’analisi dell’ultimo nucleo di confronto tra didattica a distanza e didattica in presenza, quello della valutazione: se tra i sei e i sette rispondenti su dieci dichiarano la valutazione delle competenze e delle conoscenze sia per le prove in presenza che per quelle a distanza, i processi di “valutazione tra pari” non trovano cittadinanza nella medesima misura.

Tab. 9 - Strategie per la valutazione negli esami di fine insegnamento (val. %)

	Solo per le prove finali in presenza	Prevalentemente per le prove finali in presenza	Sia per le prove finali in presenza sia per quelle a distanza	Prevalentemente per le prove finali a distanza	Solo per le prove finali a distanza	Non utilizzato	Totale
Processi di valutazione tra pari	2%	5%	20%	3%	2%	69%	100%
Valutazione delle competenze	5%	5%	62%	5%	5%	18%	100%
Valutazione delle conoscenze	5%	5%	73%	5%	7%	5%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Per gli esami di fine insegnamento non si nota alcuna diversificazione consistente, nemmeno in merito alle modalità d’esame: “colloquio orale individuale”, “elaborato” e “prova pratica” sono utilizzati sia per la didattica in presenza sia per quella a distanza, mentre la moda della, per tutti gli altri *item*, è in corrispondenza della modalità “non utilizzo”. Ancora una volta non si dà luogo a una differenziazione agita tra le diverse forme di didattica; piuttosto, a una loro prevalente sovrapposizione.

Tab. 10 - Strategie per la valutazione negli esami di fine insegnamento (val. %)

	Solo per le prove finali in presenza	Prevalentemente per le prove finali in presenza	Sia per le prove finali in presenza sia per quelle a distanza	Prevalentemente per le prove finali a distanza	Solo per le prove finali a distanza	Non utilizzato	Totale
Colloquio orale di gruppo	1%	2%	15%	0%	2%	80%	100%
Scritto a risposte chiuse	5%	1%	13%	0%	2%	80%	100%
Scritto a risposte aperte	4%	1%	17%	2%	2%	75%	100%
Prova pratica	1%	5%	27%	0%	1%	66%	100%
Elaborato	3%	2%	47%	0%	4%	45%	100%
Colloquio orale individuale	5%	0%	63%	3%	7%	23%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

Non desta quindi sorpresa che per il futuro si chieda attenzione proprio allo sviluppo di "strategie didattiche specifiche", anche in misura maggiore di un aspetto pur importante come la "integrazione della tecnologia nella didattica".

Tab. 11 - Aspetti sui quali concentrare l'attenzione per il futuro (risposte multiple)

Strategie didattiche specifiche	59%
Integrazione della tecnologia nella didattica	51%
Progettazione didattica	45%
Valutazione in generale	37%
Valutazione nelle modalità a distanza	24%
Altro	9%
Nessuno: mi sento in grado di gestire anche le nuove sfide didattiche al meglio	4%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

4.2. Le differenze tra "Aree"

Dopo aver ricostruito il quadro aggregato, va data risposta al secondo quesito introdotto in avvio: se esistono, cioè, delle differenze rilevanti tra i docenti afferenti alle diverse aree Iusve o se siano più evidenti le convergenze.

I dati saranno presentati in valore assoluto – stante la scarsa numerosità delle sotto-componenti (le aree) singolarmente trattate – e nel raffronto si dovrà considerare la maggiore numerosità di partenza dei docenti di "comunicazione ed educazione" rispetto a quelli di "pedagogia" e "psicologia"⁵. Per questa ragione, il confronto va fatto – più che per singolo *item* (i rispondenti di "comunicazione ed educazione" sono, trasversalmente agli *item*, di più) – osservando se la distribuzione delle risposte di ciascuna area attesti andamenti chiaramente diversi rispetto a quelle delle altre. Per maggiore parsimonia (oltre al peculiare interesse dei dati) saranno ripresi gli andamenti riferiti alla didattica a distanza e a quella duale.

Fin dall'analisi delle strategie didattiche e degli strumenti impiegati a lezione (nell'ambito della didattica a distanza), prevalgono con ogni evidenza le convergenze (e un allineamento rispetto al dato aggregato ripreso sopra).

Tab. 12 – “Nella didattica a distanza, quali strategie didattiche utilizzi durante il corso?”, per Area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Materiali caricati su Sirius	43	18	29
Lezione frontale sincrona	41	20	34
Lezione frontale asincrona	32	7	11
Dibattito/discussione	30	17	22
Simulazione/analisi di caso	27	19	16
Lavori di gruppo sincroni	26	14	14
Lavori di gruppo asincroni	17	10	3
Problem based learning	16	7	4
Flipped classroom	14	8	2
Gamification	8	2	1
Altro	4	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Tab. 13 – “Nella didattica a distanza, quali strumenti utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Computer personale	45	19	32
Slide proiettate/condivise	42	20	31
Contenuti multimediali	34	12	15
2° schermo	15	7	10
Tablet	3	1	1
Tavoletta grafica	3	2	2
Altro	3	0	1
Problem based learning	16	7	4
Flipped classroom	14	8	2
Gamification	8	2	1
Altro	4	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Nel merito dei *software* e delle piattaforme utilizzate, per contro, i docenti di “comunicazione ed educazione” denotano una distribuzione più articolata rispetto a quella delle altre due aree, a significare un (relativamente) più differenziato utilizzo di *tool*.

Tab. 14 – “Nella didattica a distanza, quali software e piattaforme utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Sirius	38	19	24
Presentazioni	38	18	25
Google drive	36	17	14
Youtube	33	12	10
Altri contenuti G-suite	17	8	7
Lavagne digitali	13	5	2
Quiz	11	3	5
Software di elaborazione grafica	11	0	1
Altro	5	1	0
Gamification	8	2	1
Altro	4	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Un’evidente sintonia torna invece a presentarsi nell’analisi delle risorse Sirius, che per i docenti delle tre aree vedono largamente più citato rispetto a ogni altra modalità di risposta il “caricamento” di materiali (slide, file o video, *link* della lezione).

Tab. 15 – “Nella didattica a distanza, quali strumenti e risorse utilizzi su Sirius?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Caricamento slide delle lezioni	46	21	29
Caricamento file e video	42	19	24
Caricamento link alla registrazione della lezione on line	40	21	27
Forum e Chat	22	10	9
"Compito" per gestire la consegna di elaborati	18	6	4
Quiz	8	6	8
Sondaggi	6	3	1
Attività profilate per gruppi	6	4	2
"Lezione" per creare percorsi interattivi e personalizzati	4	2	0
Wiki	2	2	1
Altro	1	0	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Lo stesso canovaccio interpretativo può estendersi anche alla didattica duale: il solo differenziale apprezzabile tra i docenti delle tre aree vede ancora quelli di “comunicazione ed educazione” testimoniare un più diversificato impiego di *software* e piattaforme rispetto a quelli di “pedagogia” e di psicologia”.

Tab. 16 – “Nella didattica duale, quali strategie didattiche utilizzi durante il corso?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Lezione frontale sincrona	34	12	26
Materiali caricati su Sirius	32	10	22
Lezione frontale asincrona	26	5	5
Dibattito/discussione	26	13	20
Simulazione/analisi di caso	24	9	18
Lavori di gruppo sincroni	22	9	15
Lavori di gruppo asincroni	11	4	4
Flipped classroom	8	6	5
Problem based learning	8	8	5
Gamification	6	2	0
Altro	4	1	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Tab. 17 – “Nella didattica duale, quali strumenti utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Computer personale	36	11	22
Slide proiettate/condivise	32	11	22
Contenuti multimediali	26	4	9
2° schermo	9	3	9
Tablet	3	2	3
Altro	2	0	1
Tavoletta grafica	1	1	3
Flipped classroom	8	6	5
Problem based learning	8	8	5
Gamification	6	2	0
Altro	4	1	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Tab. 18 – “Nella didattica duale, quali software e piattaforme utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Sirius	35	11	20
Presentazioni	30	7	20
Google drive	28	8	11
Youtube	27	5	10
Altri contenuti G-suite	12	7	3
Lavagne digitali	10	4	1
Quiz	8	3	3
Software di elaborazione grafica	8	0	0
Altro	3	0	0

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Tab. 19 – “Nella didattica a distanza, quali strumenti e risorse utilizzi su Sirius?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Caricamento slide delle lezioni	37	12	22
Caricamento file e video	33	11	20
Caricamento link alla registrazione della lezione on line	33	12	19
"Compito" per gestire la consegna di elaborati	20	5	6
Forum e Chat	18	8	6
Quiz	8	5	6
Attività profilate per gruppi	7	3	3
Sondaggi	6	3	2
"Lezione" per creare percorsi interattivi e personalizzati	4	3	1
Wiki	2	2	0
Nessuno di questi	0	1	1
Altro	0	0	0

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Un'altra (limitata) differenza riguarda l'accesso al servizio “didattica digitale”, che vede un'accentuazione rilevante in corrispondenza del “canale Telegram” tra i docenti di “comunicazione ed educazione”.

Tab. 20 – “Quali contenuti hai utilizzato del servizio “didattica digitale docenti” realizzato dal Prof. Chiavegato?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Tutorial Youtube per utilizzo Sirius e G-suite	31	12	20
Aiuto individuale per problematiche specifiche	25	5	11
Presentazione software o piattaforme esterne	21	9	6
Canale Telegram	12	2	1
Nessuno di questi	2	1	5
Non sapevo dell'esistenza di questo servizio	0	0	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Uno scarto di maggiore calibro – che rende cioè meno omogenei il quadro generale e quello disaggregato per aree – è per contro quello riferito agli aspetti da approfondire in prospettiva futura. Se i docenti di “comunicazione ed educazione” accentuano nettamente le “strategie didattiche specifiche”, quelli di “pedagogia” e di “psicologia” lasciano molto spazio anche alla “integrazione della tecnologia nella didattica” e alla “valutazione in generale”.

Tab. 21 – “In prospettiva, quali aspetti sentiresti di voler approfondire in ambito didattico?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Strategie didattiche specifiche	34	15	16
Progettazione didattica	22	7	20
Integrazione della tecnologia nella didattica	18	14	24
Valutazione in generale	16	12	13
Valutazione nelle modalità a distanza	13	6	7
Altro	5	1	4
Nessuno: mi sento in grado di gestire anche le nuove sfide didattiche al meglio	1	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

5. CONCLUSIONI

Il percorso di *Faculty Development* promosso dall'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, intende dunque raccogliere, nella prospettiva del processo di Bologna e delle Strategie Europee 2020, le sfide poste dal rapido cambiamento sociale, culturale e tecnologico con un approccio integrale capace di valorizzare il contesto universitario come una sorta di «Casa Comune» (Papa Francesco 2015), luogo di incontro e confronto per ognuno e responsabilità di ciascuno, integrando in una prospettiva di senso condivisa e co-costruita dal corpo docente, gli interventi orientati a sostenere le competenze didattiche e progettuali degli stessi. In particolare la recente “sfida pandemica” ha evidenziato l'urgenza e la necessità di una formazione mirata al potenziamento di competenze didattiche in ambito digitale che però, come evidenziano i dati empirici dell'indagine, rimanda alla necessità di formare a monte competenze progettuali solide. Competenze che permettano di andare oltre il semplice trasporre davanti ad uno schermo tecniche e metodologie della didattica in presenza, e che favoriscano piuttosto il ripensare, riprogettare e valutare il percorso di apprendimento, con modalità nuove, muovendo dalla chiarezza degli obiettivi didattici disciplinari ma anche da prospettive di senso condivise. Competenze che permettano di utilizzare

la didattica digitale non come un “ripiego di emergenza” ma come uno strumento didattico intenzionale, valorizzandone le potenzialità e le specificità in un disegno progettuale didattico unitario, e riconoscendone gli elementi fondanti e non semplicemente le caratteristiche superficiali. Il *Digital Competence Framework* (Calvani, Fini e Ranieri 2009) infatti evidenzia come la valutazione della competenza digitale includa non semplicemente la dimensione tecnologica, ma anche quella etica e cognitiva. Competenza digitale che riguarda tanto lo studente quanto il docente che è però chiamato ad acquisirla ad un doppio livello, necessariamente intenzionale, quello relativo alla propria azione diretta e quello relativo al sostegno all’acquisizione della stessa da parte dello studente.

Competenza digitale che si concretizza dunque nel docente in un “saper fare”, caratterizzato da una adeguata alfabetizzazione informatica e digitale, che non può prescindere da “un sapere”, sia disciplinare che didattico, e da un “saper essere” nell’utilizzo dello strumento stesso, sostenuto da una limpida consapevolezza della differenza tra mezzi e fini.

Una sfida impegnativa quindi che mira ad inserire le singole competenze didattiche, in primis quella relativa alla didattica digitale, all’interno di una cornice di senso più ampia e che intende consapevolmente e coraggiosamente trasformare l’evento pandemico in una opportunità irrinunciabile di riflessione, ridefinizione e rafforzamento della didattica universitaria.

Bibliografia

- Aa. Vv. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, 19.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Biancato L., Tonioli D. (Edd.) (2021). *101 idee per una didattica digitale integrata*. Erickson.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. e Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Carocci.
- Bruschi, A., Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com’è, come potrebbe essere*. Laterza.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Erickson.
- Calvani, A, Fini, A., e Ranieri, M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD- Tecnologie didattiche*, 48, 39-46.
- Campione, V. (Ed.) (2015). *La didattica nell’era digitale*. il Mulino.
- Carletti, A. e Varani, A. (Ed.) (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*. Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Utet.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l’espressione del giudizio*. Utet.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina.
- Colombo, F. (2020). *Ecologia dei media*. Vita e Pensiero.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Fabbri.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè A. e Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. il Mulino.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 97, 5-23.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, L 189, 9. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN))
- Crispoldi, S. (2018). *Blended learning nella didattica universitaria. Una ricerca*. Aracne.
- Dancy, M., Lau, A. C., Rundquist, A. e Henderson, C. (2019). Faculty online learning communities: A model for sustained teaching transformation. *Physical Review Physics Education Research*, 15 (2).
- De Angelis, M. e Trincherò, R. (2020). Design competence assessment in higher education. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 37-53.

- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale*. La Scuola.
- Di Pace, A. e Tamborra, V. (Ed.) (2020). *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. FrancoAngeli.
- Faggioli, M. (Ed.) (2010). *Tecnologie per la didattica*. Apogeo.
- Felisatti E., Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Esperienze*, 14 (8), 323-339.
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In Lotti, A. e Lampugnani, P.A. (Edd.). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 69-80). Genova University Press.
- Ferri, P. e Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Mondadori.
- Flessner, R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education. *Scholarship and Professional Work – Education* (37) https://digitalcommons.butler.edu/coe_papers/37
- Floridi, L. (Ed.) (2009). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.
- Floridi, L. (2014). *The 4th Revolution. How the Inpfohere Is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (Ed.), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (pp. 145-158). Pensa MultiMedia.
- Gradziel, D. (2021). La didattica al tempo del Covid-19. *Orientamenti Pedagogici*, 68 (1), 5-14.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Erickson.
- IUSVE (2020). *Statuti*.
- Jenkins, H. (2014). *Cultura convergente*. Apogeo.
- Jenkins, H. et al. (2019). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Guerini.
- Kuhn, T.S. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*. Einaudi.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi*. FrancoAngeli.
- Lokhoff J. et al. (2010). *A guide to formulate degree programme profiles*. Tuningproject.
- Limone, P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Carocci.
- Limone, P., Dipace, A. e Martiniello, L. (2016). Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione. *Pedagogia Oggi*, 2, 248-257.
- Ligorio M., Cacciamani S., Cesareni D. (2009). *Blended Learning*. Carocci.
- Longo, L. (2016). *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e “classe capovolta”*. La Scuola.
- Lyotard, J.-F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapport sul sapere*. Feltrinelli.
- Mach, E. (1976). *L'analisi delle sensazioni e il rapport fra fisico e psichico*. Feltrinelli.
- MacIntyre A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. University of Notre Dame Press.
- McKenzie, W. (2014). *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Erickson.
- Maglioni, M. (2018). *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve Flipnet per un nuovo sistema educativo*. Erickson.
- Mantovani, M. (2020). Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà, per una «ricerca condivisa e convergente». *Catechetica ed Educazione*, 5 (1), 7-18.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Newman, J.H. (2008). *L'idea di Università*. In *Scritti sull'Università* (M. Marchetto, Ed.). Bompiani.
- Nietzsche, F. (1999¹⁴). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*. Adelphi.
- Oecd (2018). *The OECD Learning Framework 2030. The future of education and skills*. ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)).
- Papa Francesco (2017). *Costituzione Apostolica Veritatis Gaudium*. Città del Vaticano.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*. San Paolo.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2019). La prospettiva didattica evocata dalla Costituzione Apostolica *Veritatis Gaudium*. *Salesianum*, 81 (1).
- Pireddu, M. (2014). *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*. Guerini.
- Raffaghelli, J.E. (2017). Exploring the (missed) connections between digital scholarship and faculty development: a conceptual analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (20).
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L. e Koole M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci. Educ.* 2, 923-945.
- Rossi, P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, II, 11-26.
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholè.
- Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (Edd.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura,*

educazione. Scholè.

Rondinara, S. (2008). Dalla interdisciplinarietà alla transdisciplinarietà. Una prospettiva epistemologica. *Sophia*, 1, 61-70.

Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Einaudi.

Rossi, P.G. (2019). L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria. In Federighi, P., Ranieri, M. e Bendini, G. *Digital Scholarship tra ricerca e didattica* (pp. 40-52). FrancoAngeli.

Saltarelli, B. (2019) Introduzione. In *L'università come comunità di apprendimento* (pp. 5-24). libreriauniversitaria.it.

Scapin, C. e Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione*. Erickson.

Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.

Sorcinelli, M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices*, Future Imperatives. Stylus Publishing Quicksilver Drive.

Stein, E. (2010). Fondamenti della formazione della donna. In *La donna. Questioni e riflessioni* (A. Ales Bello, Ed.). Città Nuova-Ocd.

Steinert, Y. (2010a). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In Ende, J. (Ed.). *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). American College of Physicians.

Steinert, Y. (2010b). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32 (5), 425-428.

Steinert, Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86 (4), 409-411.

Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. FrancoAngeli.

Uggeri, M (2020). *Il manuale dell'elearning*. Apogeo.

Università Pontificia Salesiana (2020). Statuti Generali.

Zonca, P. (2004). *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*. Scuola e Vita.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Woolfolk, A. (2020). *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi e strumenti*. Pearson.

THE ALTERNANCE PEDAGOGY AND THE INTEGRAL EDUCATION OF THE PERSON

Anna Chiara Rubin
annachiara.rubin@gmail.com

Alternance pedagogy is an educational model founded in a rural context, in order to guarantee the farmers' children a proper education whilst, at the same time, preserving their local ties, where they keep working along with their families. As a consequence of this educational model, the youngster's experience is the starting point for developing a formation plan ad hoc, shaped through cooperation and collaboration with their family and community. The alternance pedagogy offers an integral education which considers the entirety of the person, taking care of their past experiences, life projects, desires and ambitions. The dialogic dimension is essential in this process as it allows the teachers (monitors) to engage in an authentic relationship with their students and their life context. Their multifunctional professional profile permits them to fulfill the different peculiar tasks which range from the simple teaching to a more complete educational profile. As a matter of fact, the teacher is considered the essential individual in this educational process.

Keywords: alternance pedagogy, integral education, knowledge-building

LA PEDAGOGIA DELL'ALTERNANZA E L'EDUCAZIONE INTEGRALE DELLA PERSONA

Anna Chiara Rubin
annachiara.rubin@gmail.com

La pedagogia dell'alternanza è un modello educativo che nasce in ambito rurale, per garantire una formazione ai figli degli agricoltori e, allo stesso tempo, per mantenerli legati alla terra. Sviluppa un modello educativo che parte dall'esperienza del giovane per strutturare un piano di formazione *ad hoc*, avvalendosi della cooperazione e collaborazione con la famiglia e la comunità di provenienza del ragazzo. Offre una formazione integrale che tiene conto della persona nella sua globalità, avendo cura del suo vissuto, i suoi progetti di vita, i suoi desideri e le sue aspirazioni. Fondamentale in questo processo è la dimensione dialogica che consente al monitore di entrare in una relazione autentica con i suoi studenti e il loro contesto di vita, adempiendo alle diverse mansioni peculiari del suo profilo professionale multifunzionale in quanto soggetto imprescindibile in questo processo educativo.

Parole chiave: pedagogia dell'alternanza, formazione integrale, costruzione del sapere

INTRODUCTION

The alternance pedagogy was founded in France in the 1930s. In this period the State and the Church were not interested in farmers' life conditions: their children were often obliged to renounce to attend school in order to work in the fields with their families. They could not afford their studies in the city. This educational methodology was developed to guarantee an education to young people from the rural areas, whilst preserving their bond to the land and without depriving their families of fundamental manpower (Nosella 2012: 46-48).

In the first part of this paper the story of the alternance pedagogy is briefly outlined: a journey started in France, continued in Italy, and completed in Brazil (due to the limited length of this text, the other experiences are not considered). Some theoretical and pedagogical aspects of this methodology are hereinafter analyzed: the focus will be specifically on the educational techniques of young students, based on their life experiences and on the cooperation with their families and community. To conclude, the concept of integral education of the person is further explored: every student is considered in their entirety; their education contemplates their personal history, past experiences, life projects, future plans, interests, life goals, etc. Education is indeed a continuous construction of knowledge based on pupils' life experiences, with the contribute of their teachers (monitors), family and community.

1. THE ALTERNANCE PEDAGOGY

A general overview of alternance pedagogy is important before examining in depth the theoretical nucleus of the integral education of the individual and the concept of knowledge-building in learning processes. Alternance pedagogy was born in 1935 in France, when a group of four young people knocked at the rectory's door, at the parish church of Sérignac-Péboudou. The *Abbé* Granereau received them forthwith and started with these pupils an educational path. Thus, the first *Maison Familiale rural* or Agricultural Family School was established (*ibi*: 47). Father Granereau's desire was to give an education to the young people of the parish who were working with their families in the fields and could not attend school in the city. He organized the *Maison Familiale*, in agreement with some farmers, so as to host groups of students allowing them to attend school for a few days every month with board and lodging; hence they could spend the remaining days at home working the land with the family. To harbour even more students and offer an educational experience to the largest possible number of people, he ultimately decided to divide them in groups which were taking turns – in fact alternating.

This formula satisfied both the priest, who could realize his desire; the pupils, who

could receive a qualifying formation, bringing innovation and technology to their families' agricultural techniques; and thus, the families who could not renounce to labor force for long periods of time. This alternance formula has been defined the "formula of Lauzun" for a long time (*ibi*: 47), since the first school which implemented such strategy was established in Lauzun, immediately after the initial experience of Sérignac-Péboudou.

Henceforth, the experience of the *Maisons Familiales* became even more structured and spread all over France. The greatest growth period was from 1945 to 1960: the school number rose from 30 to 500 and the scientific knowledge concerning this pedagogical model gained notable exposure (*ibi*: 52). In the same period, the need to give a formation to the monitors – qualified teachers groomed *ad hoc* to teach in the alternance schools – grew greatly. For this reason, there were created some Formation Centers – structured in accordance with the alternance model – which offered a complete formation (general, pedagogical and agricultural-technician) to the young people striving for becoming monitors (*ibi*: 53-54).

This experience took hold in Italy in the early Sixties. Two *Scuole della Famiglia Rurale* or, more simply, *scuole-famiglia* were created. The first one was established in Soligo (Treviso) in 1961-62, whereas the second one was founded in Ripes (Ancona) in 1963-64 (*ibi*: 56), but both had little success.

The venture Agricultural Family School, born precisely in France in 1935, extended soon in other Countries. In Europe: Italy (Giorio, 1971), Portugal and Spain. In Latin America: Argentina, Brazil, Guatemala, El Salvador, Guadalupe, Honduras, Nicaragua, Panama, Uruguay, Paraguay and Venezuela. In Africa: Cameroon, Republic of Congo, Ethiopia, Rwanda, Senegal, R.C. African, Chad and Togo. In Oceania: Tahiti and New Zealand (Tonutti 2010: 67, translation by the author).

This paper will focus specifically on the remarkable Brazilian experience which originated in the State of Espírito Santo at the end of the Sixties thanks to an Italian priest, Father Umberto Pietrogrande. In 1969 the first *Escolas Famílias Agrícolas* (Efas) were created by the Mepes (*Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo*), a non-governmental organisation (ONG) born as homologous of the association Aes-Ccc (*Associazione degli amici dello Stato brasiliano dell'Espírito Santo-Centro di collaborazione comunitaria*) of Padua, also by the initiative of Father Umberto Pietrogrande (*ibi*: 68). Thanks to the financial support of the Italians, the Mepes could open the first Agricultural Family Schools. Nowadays the Efas of Mepes, spread all over the State of Espírito Santo, are eighteen: seventeen *Escolas Famílias Agrícolas* and an *Escola Família Turismo* (Eftur) located in Anchieta. This last school's focus is not the agriculture but the tourism (Mepes 2021: <https://www.mepes.org.br/escolas/>). The Agricultural Family School experience later expanded throughout Brazil. As a matter of fact, there exist more than one hundred and fifty schools based on the alternance pedagogy (Tonutti 2010: 68).

1.1. Theoretical and pedagogical aspects

As mentioned above, the Agricultural Family School was conceived as an institution at the service of farmers' families. This school fosters farm work, appraising the land, and combines the technical formation and the humanistic education in order to educate people, who can consequently bring innovations and invest in their family companies, modernizing the agricultural techniques. The two-phase education involves periods of cohabitation of the students at school and periods in which the pupil stays at home: at the beginning of this project the alternance was arranged in two weeks at school and two at home. Now, the duration of the periods has been reduced to a week, hence the alternance is weekly.

The education is carried out by monitors and parents. This pedagogy, indeed, allows a global formation, where there is a compresence and a twine of experience and theoretical reflection: from the personal experience originates new knowledge, the student shares it in the classroom where it is further unfolded with the help of classmates. So burgeon new learning occasions. Thanks to the alternance, the youngster can experience the reality through the activities performed at school: a necessary starting point are the observations, result of their work in the land and of the family background. This very domestic reality together with the socio-professional reality are recognized as educational places for the pupils. All the questions and the queries which emerge during the agricultural work, and the time spent at home with the family and the community, are deepened and analyzed at school or in the place where students complete their internship.

The alternance pedagogy is a methodology organized in this triangulation –action-reflection-action– in a continuous and endless process, since it presumes learning is an innate characteristic of human life and every person always learns (Gerke de Jesus 2011: 68). This pedagogy is a participatory and empowering methodology, which values the community dimension because it involves the whole life context of the students, their social network, their significant ties, and their family dimension. As a matter of fact, the family is the central nucleus which promotes the work in the fields and is included *in toto* in the youngster's educational process (Tonutti 2010: 69).

The alternance pedagogy provides not only the individual but the whole farmer's family with an education, which is doubly significant. Firstly, because it meets the need of transformation and development of the agricultural environment. Secondly, because it educates starting from the individual's everyday life, with a project which pushes the boundaries of the conventional classroom, in order to meet the necessity of transformation and development of the agricultural environment, in a more sustainable perspective (Gerke de Jesus 2011: 71). Sustainable development is interpreted as a possibility to guarantee social and political changes which do not compromise the ecological and social systems which are supporting the communities (Tristão 2004). For the purpose of fulfilling this function, the educative project should be structured

through the cooperation with the institutions, the internship coordinators of the different companies, the monitors, the families, the pupils and the people holding public office. Collaboration and cooperation are fundamental for the family schools because they encourage participation and generate integration. The alternance pedagogy is marked by assumptions which define the student as the subject of the educational process, the experience as the starting point of the knowledge-building process and collaboration and cooperation as job opportunity (Gerke de Jesus 2011: 72-73).

Another fundamental aspect of the alternance pedagogy, which Janinha Gerke de Jesus (2011: 74) analyses, is the Formation Plan, constituted as a guide for all the Efas' educative actions. It is thought and built at school, in collaboration with the subjects mentioned above (monitors, families, companies, public authorities), starting from the life reality of young people and their knowledge.

2. INTEGRAL EDUCATION OF THE PERSON

The school makes the pupils protagonists of the change occurring in their life environment throughout alternance pedagogy. When considering the family schools context, it cannot be maintained that this pedagogy represents only as a specific methodology, a teaching medium. On the other hand, it is a pedagogical principle which implicates the development of the life environment (social, political, economic, spiritual) and the personalized integral education (life project) of the student as goals (Conceição Silva Araujo 2019: 243).

As Maubant and Roger (2014: 20) affirm, discussing about the basis and the origins of the alternance means awakening the question of the relationship between school and life and enquiring into the purpose of the school; as well as understanding this permanent oscillation between education-instruction, education-formation, education-socialization, education-qualification. The integral education of the family schools goes beyond the mere teaching of contents. Pistrak's (2005: 127) words mirror this methodology: he writes that it is fundamental to move from teaching to education, from programs to life projects. That is, to link the topics related to the job, the school, the study, the political and cultural activities; to overcome the political pedagogy and prefer a pedagogy of action; to educate the subjects starting from their everyday routine and, in particular, to help younger students to draft their own life project.

When furthering the integral education, family schools do not forgive about the spiritual dimension, for they consider the individuals in their entirety. They educate citizens developing their critical sensibility, that is the means by which they can feel the sorrows and joys of humanity in the other and with the other. This happens commonly in their everyday life, while they share glee and sadness during the cohabitation at school, or when they look for the best solution to resolve their family's problems or their personal conflicts, with the help of the monitors. Sure enough, for the political

and pedagogical project of these schools the person is the central axis of reference (Conceição Silva Araujo 2019: 244).

The school, oriented towards the reality of the student, becomes complicit of their full development, leading them to be autonomous, critical, creative and committed to democracy and social justice» (Caliari, Alencar e Amâncio 2002: 4, translation by the author).

Kools and Stoll (2016) present the characteristics of the school interpreted as “learning organisation”, in seven

“action-oriented” dimensions: 1) developing and sharing a vision centred on the learning of all students; 2) creating and supporting continuous learning opportunities for all staff; 3) promoting team learning and collaboration among staff; 4) establishing a culture of inquiry, innovation and exploration; 5) establishing embedded systems for collecting and exchanging knowledge and learning; 6) learning with and from the external environment and larger learning system; and 7) modelling and growing learning leadership.

The purpose of the paper of Kools and Stoll is to give a practical guide on how the schools could change into learning organizations and enhance their students’ performances.

2.1. Promotion of the dialogical dimension of education

Another interesting aspect of the alternance pedagogy is the enhancement of the dialogical dimension in the space-time of the school, into the educational process of the EFA (Gerke de Jesus 2010: 74, translation by the author).

The influence of Paulo Freire’s theories can be noticed when considering this very aspect. The Brazilian Agricultural Family Schools’ theories often referred to his thinking. «There is not practice by practice, or theory by theory! What exist is the dialogical reflection translated into praxis that reflects, proposes and transforms» (*ibi*: 74, translation by the author). «The authentic education, we insist, is not done from A to B or from A over B, but From A with B, through the mediation of the world» (Freire 2018: 104, translation by the author). And later he advocates:

The language of the educator or of the politician [...], as well as the language of

the community, does not exist without thought; both then, language and thought, do not exist outside a reality to which they refer. [...] The content of an education program will be sought in the reality which is our mediator, and in the consciousness we have of it. The moment of this research launches the dialogue of education as practice of freedom. This is the moment in which the investigation of what we call thematic universe of the community or the set of its generating themes, is realized (*ibi*: 107, translation by the author).

In his opinion, education and thematic research become thereby part of the same process.

While in “depository” education, which is essentially closed to the dialogue [...] the educator deposits in the pupil the content of the education programs, which the educators elaborate by themselves or someone has elaborated for them, in problematising education, open to dialogue par excellence, this content, which is never “deposited”, is organised and constituted in the pupils’ world view, in which their “generating themes” are located. [...] Therefore, the research of the theme is the starting point of the educational process and its dialogue ability (*ibi*: 123, translation by the author).

As Aubert, Garcia and Racioneri (2009) affirm, the actual industrial society forgot the dialogic dimension, by emphasizing the student’s intra-psychological dimension. Yet this learning dimension is today important, as it focuses on the intersubjective dimension of the person, which learns much more and better, in a learning context which promotes the interaction between the subjects. As described by Vargas and Flechas (2013) in their paper about dialogic learning, when students understand that the community matters to their education and they feel cared for, a group solidarity is created and it allows, furthermore, to avoid conflicts.

2.2. The different dimensions of the monitor's profile in the alternance pedagogy's schools

Emanuele Balduzzi (2018: 93) wrote:

The encounter with culture and knowledge, but also the opening up of this rich and varied emotional world, took place thanks to an interpersonal encounter: this, since then, has always convinced me of the teacher’s unavoidability for the growth and the life of students – and therefore also of the great educational responsibility which the teacher must assume. After all, the teacher was the indispensable means for that meaningful event (translation by the author).

Dario Nicoli (2016: 64) maintains it is necessary to review the actual idea of education and give to the teachers «the original task of doing school: include young people in the real world in a positive way, discover their talents and show them a virtuous perspective of life» (Translation by the author). In the school of alternance, the teacher (monitor) is the paradigm of a new job. Not only a teacher of a discipline, but an “animator of education”, who guides, suggests, helps, teaches when needed, supports during the learning process, and arouses interest and initiative (García-Marirrodiga, Gutiérrez-Sierra 2019: 9). In the alternance pedagogy the monitor looks at the student as a person who has a life story, some projects, past experiences, a family, a social, cultural and professional environment (*ibi*: 12). In García-Marirrodiga e Gutiérrez-Sierra’s (*ibi*: 14-16) opinion, rather than as a teacher, the monitor figure should be defined as an animator, specifically because of the variety of tasks which they have to perform. The polyvalency of a monitor unfolds not so much in the ability of teaching different disciplines, rather in the ability to associate and combine all the areas of work in an ordered, complete and coherent whole. The multifunctionality realizes in the adaptability and the ability of animation of the formation of the students and of the territory, as well as in the membership of an educational équipe.

Jordi González-García and Claudia Gagnon (2019) consider education in alternance as an innovative and relevant response to educational needs for it creates links between the worlds of work and education. They underline the importance of tutoring practices (typical task of the monitors in the schools of alternance) as link between education at school and during the internship. However, the tutoring is not only this. The tutoring practices, indeed, are bound to accompany all the school activities of the student, and they are aimed at meeting pupils outside the classroom, accompanying them in their process of growth, contacting them in case of absence, establishing together the new objectives, etc. Tutoring supports the student in every moment of the scholastic path, also at home. The pupil and the monitor meet in a dialogic dimension thanks to which the teachers can support the student along the educational path, proposing themselves as reference point.

CONCLUSIONS

The alternance pedagogy is undoubtedly a methodology born in a rural context and, as such, more adequate to that type of environment. However, the intent of this paper was to linger on the fundamental aspect of the integral education of the person and to bring into sharp focus the theme of pupils’ education through the knowledge-building. In fact, it is from the personal experiences of everyone that knowledge can burgeon.

In the alternance methodology, theory and practice are intimately connected (action-reflection-action). Additionally, the role of the monitors is fundamental: they are not only teachers but also tutors for the students, and guide them throughout their educa-

tion path, both at school and at home.

The family has an important and essential role in the life of the youngsters because it cooperates with the school in the construction of the Formation Plan and, on top of that, is an active part of the school life and contributes equally to pupils’ education. The community is not marginal either, since it joins the process of knowledge construction of the students, by being the place where they have formative experiences, which can shape and be useful for their growth.

The person is considered in their entirety, with their life story, past, life projects, etc. and this could represent an incentive to innovate, transform and broaden the pedagogical horizons of the educational models of our late-modern society.

Hence, one of the challenges of the experiences analysed is to build true alternation, that integrates into the educational process the content and experience of the pupils in the school environment and the family environment, in a dynamic that is able to recognise the differences and paradoxes in the school universe, of the family and its movements, aimed at implementing a common project in which the whole is something more substantial than the sum of the parts (Silva 2008: 107-108).

References

- Aubert, A., Garcia, C., Racionero S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>.
- Balduzzi, E. (2018). «Sono io il custode di mio fratello»: *Emozioni e affetti nella scuola vissuta come comunità educativa*. Vita e Pensiero.
- Caliari, R.O., Alencar, E., Amâncio R. (2002). Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. *Organizações Rurais e Agroindustriais/Rural and Agro-Industrial Organizations, Universidade Federal de Lavras, Departamento de Administração e Economia*, vol. 6(2), 1-11. DOI: 10.22004/ag.econ.45269.
- Conceição Silva Araujo, J. (2019). Educação contra a barbárie: uma concepção adoniana do modelo de educação integral e integradora das Efa's no Brasil. In Benísio, J.D.; Costa, T. Pereira da (Edd.). *Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador, Bahia, Brasil: Uni.o Nacional das Escolas Fam.lias Agr.colas do Brasil* (pp.238-245). UNEFAB.
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Ega.
- García-Marirrodriaga, R., e Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e7254. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254>.
- González-García, J., e Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e7369. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369>.
- Gerke de Jesus, J. (2011). *Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo*. GM Editora.
- Kools, M., Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?. *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5j1wm62b3bvh-en>.
- Mepes (2021). (<https://www.mepes.org.br/escolas/>).
- Maubant, P. & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42 (1), 10-21. <https://doi.org/10.7202/1024562ar>.
- Nicoli, D. (2016). *La scuola viva: Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Erickson.
- Nosella, P. (2013). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Edufes.
- Pistrak, M.M. (2005). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 4ª Ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Silva, L. H. (2008). Countryside Education and Alternation Pedagogy. The Brazilian experience. Conference given at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Lisbon, 17th May, 2007. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 05, 101-108. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/97>.
- Tonutti, G. (2010). La pedagogia dell'alternanza: Una prassi educativa partecipativa e responsabilizzante. *Visioni LatinoAmericane*, 2, 64-72. <http://hdl.handle.net/10077/5043>.
- Tristão, M. (2004). *A educação ambiental na formação de professores: Rede de saberes*. Annablume.
- Vargas, J., e Flecha, R. (2013). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0 (3), 81-88. <https://doi.org/10.18172/con.465>.

PHYSIS E FORME ECOLOGICHE DELLE IMMAGINI D'ARTE

Secondo studio: la germinazione

Milena Cordioli e Arianna Novaga

IUSVE, m.cordioli@iusve.it, a.novaga@iusve.it

Il compendio di immagini presentato in questo numero prosegue idealmente il precedente, nel tentativo di dar seguito all'antologia iconografica sul concetto di *physis* e sulla ricerca artistica contemporanea ad essa correlata. L'itinerario critico è rivolto questa volta al tema della germinazione, intesa come sintesi del processo di vita, morte e rinascita perpetuamente inscritto nella relazione tra uomo e natura: un legame inesorabile, che gli artisti spesso hanno cercato di racchiudere in una figura, elaborando la dialettica aristotelica tra atto e potenza. Ognuna delle immagini selezionate conchiude l'energia del processo e della sua rappresentazione ed esprime il senso di una conquista, l'attualizzazione di un desiderio di appartenenza e di ri-conoscenza di un habitat lontano; il bisogno di arrivare al punto in cui i confini diventano labili, dove la presenza umana si confonde con gli elementi naturali, dal più microscopico al più macroscopico, dall'infinitamente prossimo all'estremamente distante.

Il percorso si apre con la fotografia *Ulmus Minor*, del fotografo Luigi Bussolati, tratta dalla serie *Seminarium*, dedicata al rigoroso e ineluttabile lavoro che la natura compie quotidianamente per rigenerarsi, a partire dalla sua traccia costitutiva, il seme.

Si tratta di un omaggio alla terra ed all'ambiente – dichiara il fotografo – ma anche di una riflessione sulla legge universale secondo la quale il seme deve morire per portare molto frutto, metafora del bisogno di rinnovamento attraverso il sacrificio ed il superamento di condizioni precedenti [...] Una grammatica della vita. Una legge universale: naturale e spirituale. Morte e nascita che si nutrono a vicenda¹.

Nel paradosso del seme, che deve morire per rinascere, sta l'intera storia naturale: la semina porta germogli, e poi fiori e frutti, boschi e foreste, ed è qui che trova riparo la vita animale che il genere umano ha la responsabilità di custodire e conservare. Nelle giungle immaginarie del Doganiere Rousseau, i fiori tropicali e la sconosciuta vegetazione esotica – da lui osservati per ore nelle serre dei giardini botanici parigini – assumono proporzioni esagerate e prendono il sopravvento. Al loro cospetto il leone, simbolo della ferocia insita nel mondo animale, e perciò umano, consuma il suo pasto, che nell'ordine naturale delle cose significa necessità di nutrirsi per sopravvivere. La belva sembra però venir inghiottita a sua volta da una natura ma-

stodontica, magica e meravigliosa quanto pericolosa. Le sembianze umanizzate del leone derivano dalle suggestioni che l'artista ha incontrato soprattutto nelle riviste etnografiche popolari e nei libri illustrati per bambini; per questo il suo aspetto di essere piccolo e fumettistico sembra anomalo nella scena e lascia, paradossalmente, il ruolo più aggressivo alle grandi piante.

Nel paesaggio dolce e accogliente delle colline, contrapposto a quello della natura incontaminata, gli ambienti si prestano invece alla naturale coesistenza animale e umana, e l'artista digitale olandese Eelco Brand sceglie la figurazione di questa visione pacifica e rasserenante. Nella sua ricostruzione computerizzata della natura, ritrova l'andamento ondulato dei profili dei rilievi e del loro lento degradare cromatico di un verde scuro, che dall'intensità del primo piano arriva a sfumare nell'indefinito grigiore all'orizzonte. Eppure, le isole che si aprono e squarciano il fitto bosco, al cui interno campeggiano piccole casette che sembrano prefabbricati ubicati lì direttamente dal cielo – come trasportate dagli UFO – trasformano questa presenza umana in qualcosa di alieno, inquietante e un po' sinistro, che interrompe l'apparente armonia dell'immagine. La natura viene indotta a lasciare spazio all'uomo e i vuoti che si creano possono persino trattenere il ricordo di ciò che è stato.

Speranza, Libertà, del fotografo e artista poliedrico Paolo Ventura, è invece un'opera pittorica realizzata durante il confinamento pandemico e appartiene alla serie *War and Flowers*. Fiori e guerra richiamano i campi di battaglia e rievocano metaforicamente il conflitto tra la vita e la morte, in un imprevisto e insospettato dialogo tra diversi tipi di fiori di campo, dipinti con l'acrilico su carta, e alcuni reperti della Prima guerra mondiale, fotografati a distanza ravvicinata. Come nella più classica delle nature morte, i fiori recisi narrano di un ultimo barlume di esistenza, poetico e malinconico, nonché della fugacità dell'esistenza in questo mondo costantemente schiaffeggiato dalle guerre e dalla violenza dell'uomo sull'uomo e sul paesaggio. La presenza umana è evocata in forma di reliquie inanimate cariche di memoria, oggettivate dalla fotografia ma in fondo corpi privi di vita.

La potenza del ricordo nel deserto del reale si fa materia nell'immagine di Lorenzo Cicconi Massi, tratta dalla sua prima serie fotografica dal titolo *Le strade per giocare*, realizzata come personale incursione nelle reminiscenze dell'infanzia. Qui il tempo sospeso, accentuato da un bianco e nero quasi metafisico, si struttura nella convocazione di figure incantate che sembrano affiorare dal passato per affidarci la loro viva presenza, all'interno di una natura desolata, afflitta, ormai abbandonata e inadeguata rispetto al suo ruolo originario. Sullo sfondo, tuttavia, la linea rotonda dell'altura sembra lasciare dischiusa la speranza di un recupero, di una riscoperta della potenza della creazione, che un riverbero accidentale della memoria può ritrovare e riproporre in una nuova chiave.

La stessa curva del poggio, con il suo carico di aspettativa, si contrappone all'impervia superficie delle montagne, meta di difficile conquista da parte dell'uomo, eppure figura della natura tra le più affascinanti e prodigiose. Nella fotografia di Nicolò de Giorgis, tratta dalla sequenza *Peak* – dedicata al paesaggio alpino delle province

italiane di Belluno, Trento e Bolzano – il fotografo-editore rivela la peculiare qualità geometrica di una vetta caratterizzata da una spinta verticale che sembra in grado di conquistare l'infinito. Tutte le montagne dolomitiche sono affini, sembra attestare questa serialità imposta, accomunate tra loro da analogie formali ma soprattutto da un principio di ciclicità che ne governa la vita. La loro dialettica, inoltre, qui raffigurata in visioni che alternano costantemente drammatiche sagome notturne e abbinanti manti nevosi, induce ad una riflessione sul tema del mostrarsi e del vedere. Anche lo sguardo fotografico di Silvia Camporesi – avvezzo al rinvenimento di luoghi speciali, bizzarri, insoliti, di un'Italia apparentemente ancora da disvelare – sembra rintracciare una di quelle sculture triangolari che caratterizzano i precedenti picchi montanari, all'interno però di un giardino romantico-esoterico in centro Italia. *Bosco Isabella*, creato verso la fine dell'Ottocento per la nobile famiglia Luchini, fu pensato come luogo in cui la natura fosse libera di prendersi i propri spazi nonostante gli interventi antropici, peraltro fortemente simbolici, come la costruzione della piramide in pietra. Nell'intensa poesia che emana da questa fotografia, risulta chiara la possibilità di una convivenza tra uomo e ambiente naturale, non più causticamente contrapposti ma sprofondati uno dentro l'altro in perfetta armonia. La serie *Mirabilia*, da cui questa immagine è tratta, racconta di un sito nel quale l'espressione del bello è principalmente nella natura e la forza della sua rappresentazione dipende dalla potenza di percezione dell'artista, come dichiarava Gustave Courbet (Venturi 1966). Dal bosco fitto di una natura rigogliosa, interrotta nel ritmo perfetto del suo perpetuo fluire dall'anomala apparizione di cellule d'umanità, si passa all'isolamento della natura stessa, rappresentata nell'opera fotografica di Izima Kaoru, in cui un singolo albero dialoga con la solitudine dell'uomo nell'attimo estremo della sua vita, la morte, il ritorno alla terra. Nelle fotografie di questo artista sono sempre inscenate situazioni statiche e attimi sospesi, e qui una modella vestita con un abito rigorosamente firmato – del resto, più della moda cosa è simbolo dell'effimera condizione umana? – appare abbandonata in un paesaggio naturale. L'intero progetto si intitola *Paesaggi con un cadavere*, e quest'opera in particolare rivela, nell'istante congelato dello scatto fotografico, un ritrovato connubio tra la figura umana e la natura, il loro fondersi oltre la dimensione del tempo esistenziale dell'uomo, che qui viene completamente annullata.

La natura si intreccia con il genere umano e con le opere che produce anche nella fotografia di Luca Campigotto, scattata ad Angkor, in Cambogia, in uno dei siti archeologici più noti del Sud-est asiatico. Evitando le orde di turisti che sistematicamente invadono quel luogo – come tanti altri nel mondo - il fotografo si fa rinchiudere nel recinto sacro dopo l'orario di chiusura per riprendere in solitudine una facciata del tempio di *Ta Prohm* sulla quale si è innestato un albero secolare. La natura prende il sopravvento sull'architettura e il nuovo sistema che si costituisce crea un armonico equilibrio tra ambienti diversi e apparentemente incompatibili.

Per produrre quest'opera che conclude il nostro viaggio nell'itinerario magico-naturale, Anselm Kiefer usa l'acquerello e si ispira a rappresentazioni storiche di alberi

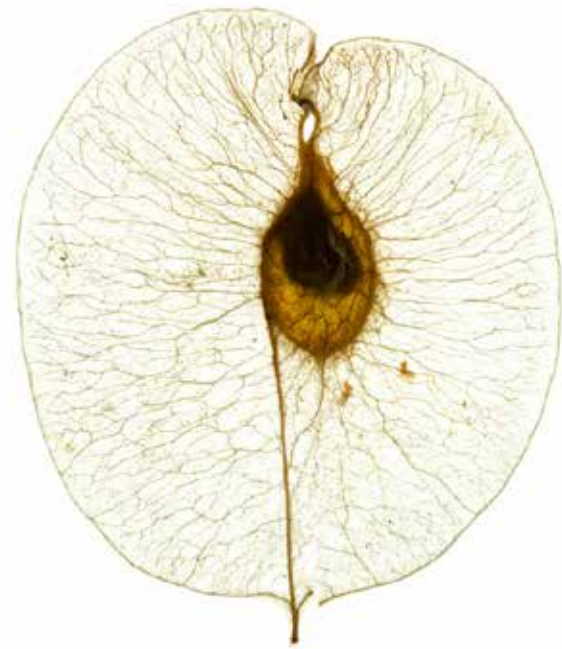
che emergono da forme umane, in particolare ad un'illustrazione del manoscritto *Ashburn* del XIV secolo, conservato nella Biblioteca Laurenziana di Firenze. Questa immagine medievale, che guarda alla rinascita dopo la morte, rientra nell'ambito degli interessi alchemici dell'artista. La tecnica dell'acquerello rende l'immagine ancor più fluida e restituisce la sensazione di una metamorfosi in atto, un passaggio dalla vita alla morte e ritorno, che non ha nulla a che fare con le parole inizio e fine. Una trasformazione alchemica appunto, in cui è il processo l'unica verità che ci è dato di conoscere. Sotto il corpo dell'uomo, la dedica "Anselm per Giulia" (la seconda moglie dell'artista) rimarca il significato di rinascita attribuito all'immagine: il ramo è spoglio, ma sappiamo che potenzialmente esso fiorirà, prendendo dalla terra in cui giace l'uomo, nuova linfa vitale.

Bibliografia

- Artieri, G. e Vallier, D. (1969). *L'opera completa di Rousseau il doganiere*. Rizzoli.
 Calley Galitz, K. (2016). *The Metropolitan Museum of Art: Masterpiece Paintings*. Rizzoli Electa.
 Degiorgis, N. (2017). *Peak*. Bolzano.
 Lieser, W. (Ed.) (2015). *Eelco Brand*. Galleria Torch.
 Meneghelli, L. (2006). *Izima Kaoru*. Studio La Città.
 Venturi, L. (1966). *Storia della critica d'arte*. Einaudi.

Sitografia

- <https://www.lorenzocicconimassi.it/>
<https://www.lucacampigotto.com/>
<https://www.luigibussolati.com/>
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/490040>
<https://www.metmuseum.org/art>
<http://www.nicolodegiorgis.com/>
<https://www.paoloventura.com/>
<https://www.rorhof.com/>
<https://www.silviacamporesi.it/>
<https://studiolacitta.it/artisti/eelco-brand/>
<https://studiolacitta.it/artisti/izima-kaoru/>
<https://www.torchgallery.com/artists/eelco-brand>



Anche se sapessi che il mio mondo finisce domani, pianterei comunque il mio albero di mele.

Martin Luther King

1. LUIGI BUSSOLATI
Ulmus_minor, 2020
dalla Serie Seminarium,
Courtesy of the artist



2. HENRI ROUSSEAU (IL DOGANIERE)
Il pasto del leone, 1907 c.
Lascito di Sam A. Lewisohn, 1951
Courtesy of The Metropolitan Museum of Art, New York



3. PAOLO VENTURA
Speranza libertà, 16-3
Courtesy of the artist



*Abbiamo già le statistiche per il futuro: le percentuali di crescita dell'inquinamento,
la sovrappopolazione, la desertificazione.
Il futuro è già in atto.*

Günter Grass

4. LORENZO CICONI MASSI

Untitled, 1999

Dalla serie *Le strade per giocare, Senigallia*

Courtesy of the artist



5. EELCO BRAND

Heuvels, 2006

© Michele Alberto Sereni – Courtesy Studio la Città



6. NICOLÒ DE GIORGIS

Peak, 2013-2017

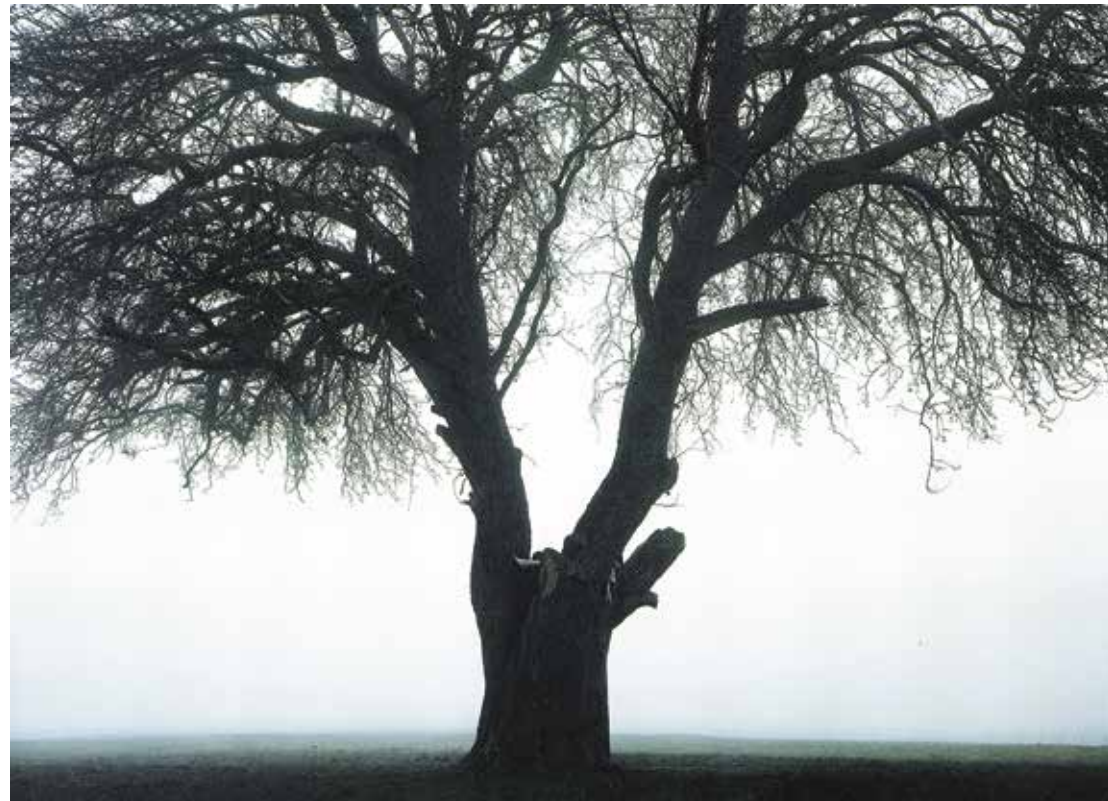
Courtesy of the artist



*Pensa che in un albero c'è un violino d'amore.
Pensa che un albero canta e ride.
Pensa che un albero sta in un crepaccio e poi diventa vita.*

Alda Merini

7. SILVIA CAMPORESI
Bosco Isabella, 2017
Dalla serie *Mirabilia*,
Courtesy Galleria Z2o, Roma



8. IZIMA KAORU

Tanja de Jager wears Christian Dior #352, 2002
© Michele Alberto Sereni – Courtesy Studio la Città



9. LUCA CAMPIGOTTO

Ta Prohm, Angkor, 2006
Dalla serie *The archaeological sites*
Courtesy of the artist



*L'albero m'è penetrato nelle mani, La sua linfa m'è ascisa nelle braccia,
L'albero m'è cresciuto nel seno – Profondo, I rami spuntano da me come braccia.
Sei albero, Sei muschio, Sei violette trascorse dal vento – Creatura – alta tanto – tu sei, e tutto
questo è follia al mondo.*

Ezra Pound

10. ANSELM KIEFER

Uomo giacente con ramo, 1971
© The Metropolitan Museum
of Art/Art Resource/Scala, Firenze
Courtesy Archivio Scala

LO STATO DEL PIANETA¹

Michele Candotti

United Nations Development Programme, michele.candotti@undp.org

Abbiamo concluso il 2020 con le conseguenze senza precedenti della pandemia COVID 19, in gran parte inaspettata, manifestatasi attraverso gravi rischi per la salute umana, recessione economica, aumento della disoccupazione, divisioni sociali in aumento, disillusione giovanile, disordini politici e ulteriore frammentazione geopolitica. Il rischio rappresentato dalle malattie infettive su scala globale è ora classificato al numero uno dal *Global Risk Report* pubblicato dal *World Economic Forum* (WEF) nel 2021.

Il nuovo anno, il 2021, ha portato una nuova consapevolezza: mentre le crescenti disparità sociali, di accesso alla tecnologia o alle opportunità d'impiego sono in alcuni casi il risultato diretto delle dinamiche create dalla pandemia, in altri, la pandemia ha solamente ampliato le divisioni sociali già presenti, ha messo a dura prova equilibri deboli e messo a dura prova l'organizzazione economica di molti paesi. Ma vi è un aspetto ancora più critico emerso nel 2021: i principali rischi ambientali a lungo termine – cambiamento climatico e perdita di biodiversità – si sono, ancora una volta, aggiunti agli stress sociali ed economici esistenti e rischiano di provocare conseguenze drammatiche: se gestiti male, questi rischi – aggravati e combinati – metteranno a dura prova la capacità dei leader politici e dei leader aziendali di agire su diverse ed importanti fattori di rischio.

Inoltre, la perdurante inazione sulle disuguaglianze economiche e le divisioni sociali possono ulteriormente arrestare l'azione contro i cambiamenti climatici e la perdita di biodiversità, che costituiscono minacce esistenziali per l'umanità. Per le imprese, le pressioni economiche, tecnologiche e reputazionali rischiano di mandare “fuori mercato” imprese e lavoratori. Ma anche i governi e i responsabili delle politiche pubbliche devono trovare un equilibrio tra la gestione della pandemia e la gestione della recessione economica, creando allo stesso tempo nuove opportunità fondamentali per la coesione sociale e la vitalità delle proprie economie.

Fino alla pandemia del 2020, che ha messo a dura prova i nostri fragili equilibri, le imprese e i governi hanno comodamente ritardato le misure per contrastare gli effetti negativi delle minacce ambientali globali, delle crescenti disuguaglianze e dell'aumento dei rischi economici. Oggi, procrastinare l'adozione di misure efficaci per combattere questi rischi non solo non ha più senso economico, ma non ha senso politico. In effetti, secondo statistiche recenti, i rischi globali percepiti al primo posto nei prossimi dieci anni si manifestano ora in termini molto chiari: condizioni meteorologiche estreme, fallimento del contrasto ai

cambiamenti climatici e emergenze ambientali causate dall'uomo.

In un orizzonte temporale di 5-10 anni, domina quindi la percezione dei rischi ambientali – come la perdita di biodiversità, l'accesso alle risorse naturali e il fallimento dell'azione per contrastare i cambiamenti climatici. Nel 2020, l'attenzione si è concentrata su come affrontare l'emergenza COVID-19, che ha causato milioni di morti in tutto il mondo; oggi, nel 2021, abbiamo a che fare con gli effetti a lungo termine della pandemia:

- Si prevede che solo 28 economie cresceranno nel 2020.
- La perdita di vite e mezzi di sussistenza aumenterà il rischio di “erosione della coesione sociale”.
- I crescenti divari digitali (*digital divide*) e l'accesso a nuove tecnologie preoccupano poiché questi rapidi cambiamenti avranno effetti di lungo termine e rischiano di esacerbare e creare disuguaglianze.
- I giovani adulti, in tutto il mondo, stanno vivendo la loro seconda grande crisi globale in un decennio. Già esposta al degrado ambientale, alle conseguenze della crisi finanziaria, all'aumento della disuguaglianza, questa generazione deve affrontare nuove gravi sfide: l'accesso all'istruzione, le prospettive economiche e la salute mentale. Questo è il rischio della “disillusione giovanile”, un fenomeno largamente trascurato dalla comunità globale, ma una minaccia critica per il mondo a breve termine.
- I cambiamenti climatici continuano ad essere un rischio incombente, mentre la cooperazione globale si indebolisce. Il fallimento dell'azione per il clima è il rischio più incisivo e il secondo più probabile a lungo termine identificato nel rapporto recente sui rischi globali pubblicato dal WEF.
- Se le tensioni geopolitiche persistono, la “frattura delle relazioni interstatali”, il “conflitto interstatale” e la “geopolitizzazione delle risorse” diventeranno minacce critiche per il mondo nei prossimi tre o cinque anni. I rischi per le imprese, derivanti da queste tendenze, sono stati amplificati dalla crisi e includono stagnazione nelle economie avanzate e perdita di potenziale nei mercati emergenti e in via di sviluppo, crollo delle piccole imprese, aumento del divario tra grandi e piccole imprese e riduzione del dinamismo del mercato e inasprimento della disuguaglianza; rendendo più difficile il raggiungimento di uno sviluppo sostenibile a lungo termine.

I governi stanno ancora valutando come passare dall'emergenza COVID alla ripresa e le aziende stanno scommettendo su un mutato panorama imprenditoriale, con opportunità di investire in una crescita intelligente, pulita e inclusiva che migliori la produttività e consenta la realizzazione di produzioni sostenibili. Tuttavia, una recente analisi della spesa delle principali economie (UNEP, 2021), rileva che solo il 18,0% della spesa pubblica per la ripresa post COVID può essere considerata “sostenibile”. La risposta a COVID-19 offre almeno quattro opportunità per rafforzare la resilienza complessiva di paesi, imprese e della comunità internazionale, quattro opportunità per evitare di celebrare la “fine della terra” e, invece, per prendersi effettivamente cura della nostra casa comune, il pianeta terra:

¹ Relazione tenuta al Convegno “Land's End: per la cura della casa comune”, Lusve, 21-22 aprile 2021. Michele Candotti è Capo Gabinetto e Direttore dell'Ufficio Esecutivo dell'Agenzia ONU per lo sviluppo (UNDP, New York). Agronomo, ha maturato una lunga esperienza internazionale, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo, dapprima alla Direzione Generale allo Sviluppo della Commissione Europea, operando in Zambia e in Kenya, poi come Capo Gabinetto e Consigliere Principale dell'Agenzia ONU per l'Ambiente (UNEP, Nairobi, Kenya), di cui ha coordinato le attività di indirizzo strategico. Fra il 2001 e il 2010 è stato Direttore Generale del WWF Italia. Dal 2017 coordina a New York l'UNPD, che opera in 165 paesi con oltre 18.000 persone sul campo, spesso in situazioni di crisi e di emergenza.

1. Affrontare la crisi climatica con decisione e senza ulteriori ritardi. Questo è ora definito come “una minaccia esistenziale per l’umanità”. Nonostante un calo delle emissioni di carbonio causato da blocchi e interruzioni del commercio e dei viaggi internazionali, ci sono preoccupazioni che, quando le economie inizieranno a riprendersi, le emissioni aumenteranno. A meno che le emissioni globali non diminuiscano, la minaccia di crisi ambientali rimane alta.

2. Ripristinare la centralità della cooperazione internazionale per affrontare i rischi globali.

3. Reindirizzare la spesa di “ripartenza” post-COVID-19 per ricostruire in modo più sostenibile. Stiamo ricostruendo meglio? Non ancora. Sebbene esistano alcuni promettenti esempi di politiche di ripresa ecologica, essi sono stati attuati principalmente da un piccolo gruppo di paesi ricchi. Abbiamo ora una grande opportunità di ridurre drasticamente le emissioni di gas serra e allineare la spesa pubblica agli obiettivi dell’Agenda 2030.

4. Fermare il conflitto tra sistemi umani e sistemi naturali, affrontando questioni critiche e di vecchia data come la deforestazione, il commercio illegale e scarsamente regolamentato di fauna selvatica, l’agricoltura intensiva e le catene di approvvigionamento insostenibili delle materie prime.

Stili di vita e i relativi processi economici e imprenditoriali hanno notevolmente indebolito la capacità del Pianeta di sostenere una popolazione in continua crescita e sempre più urbanizzata. I drastici cambiamenti nella produzione alimentare e nei modelli di consumo, nella mobilità e nei sistemi energetici hanno ulteriormente ridotto la resilienza della popolazione planetaria a *shock* e crisi, provocando un’accelerazione degli impatti negativi dei cambiamenti climatici e il ritmo della perdita di biodiversità globale.

Il cambiamento dell’uso del suolo è forse il fattore più indicativo di questi *trend*. Per gli ecosistemi terrestri, si stima che l’80% del cambiamento nell’uso del suolo sia correlato all’agricoltura e 24.000 specie su 28.000 sono a rischio di estinzione a causa dei sistemi alimentari. Tra i terreni agricoli, quasi l’80% è utilizzato per l’allevamento e la produzione di mangimi. Quando si parla di biodiversità marina, invece, il fattore più impattante è il sovrasfruttamento delle risorse ittiche.

Sono le nostre decisioni e scelte quotidiane ad influire sulla nostra capacità di vivere in armonia con la natura: non attendiamo la prossima crisi planetaria per porre rimedio ai danni causati alla nostra casa comune. Non c’è assolutamente bisogno di attendere il “land’s end”.

PER UN'ECOLOGIA DEGLI AMBIENTI DIGITALI¹

Adriano Fabris

Università di Pisa, adriano.fabris@unipi.it

1. Nel mio intervento voglio analizzare l'ampliamento semantico che il termine "ambiente" subisce nel lessico comune, potendosi oggi riferire anche agli ambienti artificiali prodotti dai dispositivi tecnologici e dai loro programmi. Lo farò soprattutto collegandomi all'ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICTs). Oggi infatti gli ambienti in cui l'essere umano vive e con cui interagisce sono molteplici: naturali, culturali, artificiali.

Ciò comporta almeno due conseguenze, che cercherò di esplicitare nelle due parti di questo mio intervento. Da un lato è necessario ripensare l'ecologia (in quanto scienza del rapporto tra gli esseri viventi e l'ambiente in cui vivono) anche estendendola a contesti artificiali. Dall'altro, al di là della descrizione e dello studio delle conseguenze di tale estensione, bisogna porre il problema sia di come vivere in maniera giusta e buona negli ambienti digitali, in quanto cittadini di essi, sia di quale rapporto instaurare fra i vari ambienti, digitali e non, in cui siamo inseriti. L'etica, come disciplina che si occupa di giustificare i principi in base ai quali compiere una scelta buona, dev'essere oggi ripensata, dunque, non solo per continuare a garantire, come già in passato, i criteri per fare le scelte giuste all'interno di un medesimo ambiente, sia *offline* che *online*, ma anche per affrontare in maniera adeguata il rapporto fra i vari ambienti, *offline* e *online* appunto, nei quali ci troviamo quotidianamente a vivere.

2. Prendiamo anzitutto in esame le trasformazioni tecnologiche in atto e i modi in cui le tecnologie modificano gli ambienti preesistenti o creano nuovi ambienti. In questo contesto la stessa comunicazione si trova a essere trasformata radicalmente. Oggi, infatti, la comunicazione è qualcosa che non solamente si fa, ma che si vive. Non è semplicemente un'attività che viene compiuta o subita dagli esseri umani, e anche e sempre più da entità artificiali, ma contribuisce a costituire il mondo in cui viviamo e con il quale interagiamo.

Il modo in cui ciò avviene è certamente nuovo. Ne consegue un ampliamento del significato dello stesso termine "comunicare". In sintesi, la comunicazione, oggi, non è più solamente un'attività specifica, ma è, anche e soprattutto, l'apertura di un ambiente.

È, addirittura, essa stessa un ambiente.

Che cosa voglio dire? Voglio dire che oggi "comunicare" non significa più, solamente, trasmettere dati da un emittente a un destinatario (Shannon e Weaver 1949). Oggi gli stessi dispositivi che trasmettono questi dati – ad esempio, il computer, lo smartphone, i vari apparati messi in rete fra loro, indipendentemente dal controllo che gli esseri umani ne possono avere – contribuiscono a creare specifici mondi e danno accesso a ulteriori dimensioni, al di là di quella in cui comunemente viviamo.

Lo fanno trasmettendo dati. Gli ambienti di cui parlo, infatti, sono costituiti, nella loro struttura, da una rete comunicativa globale, capace di estendersi indefinitamente: Internet. Ma parlando di comunicazione come ambiente non mi sto riferendo solo a un'infrastruttura che rende le trasmissioni sempre più estese e veloci. La comunicazione – che pure può essere analizzata nella sua articolazione: emittente, destinatario, codice, canale, ecc. – porta con sé, sempre, una serie di aspetti ulteriori rispetto a questa stessa articolazione. È veicolo di qualcosa di più e di diverso.

Ciò che la trasmissione di un messaggio veicola è soprattutto l'apertura, il mantenimento, lo sviluppo, di uno spazio di relazione. La parola "spazio" è certamente qui usata in un senso metaforico, allo stesso modo di parole analoghe che anch'io sto usando adesso o che userò: come ad esempio "ambito", "ambiente", "sfera". Essa è indicativa di qualcosa che attraverso la comunicazione accade e a cui il comunicare dà accesso. Si apre qui, più precisamente, una dimensione di relazioni, un contesto più o meno ampio che ci accomuna, che abitiamo e con il quale interagiamo (Fabris 2018).

Ciò, in un certo modo, è sempre avvenuto nella storia dell'umanità. Gli esseri umani hanno sempre interagito con l'ambiente della natura, quello cioè che vede l'attività e le interazioni degli altri esseri viventi. Lo hanno trasformato e modificato, spesso fino a trascurare le conseguenze del loro operare e fino a provocare quelle emergenze ecologiche con le quali oggi abbiamo a che fare. La specie umana, in altre parole, ha sempre operato per rendere artificiale il proprio mondo, facendo uso di strumenti appositamente creati allo scopo: gli strumenti della tecnica. Il risultato di tutto ciò, come sappiamo, è la cultura (Gehlen 2010). Il venir meno dell'equilibrio nel rapporto fra sfera culturale e biosfera è ciò che sta innescando conseguenze irreversibili nel nostro pianeta.

Nell'ambito più ristretto della comunicazione, però, sono stati creati specifici strumenti, ovvero determinati dispositivi di comunicazione, che sono in grado non solo di permetterci di abitare in maniera più comoda il mondo in cui viviamo, facendo sì che ci possiamo orientare in esso, che ne possiamo fornire una narrazione complessiva e che, anche in base a questa narrazione, diventiamo in grado di trasformarlo. Più ancora, alcuni dispositivi tecnici e poi alcuni apparati tecnologici ci hanno consentito nel corso del tempo di aprire una serie di mondi ulteriori rispetto a quello in cui normalmente operiamo (Ong 2012). Sono mondi capaci di accomunare specifiche categorie o gruppi di esseri umani. Pensiamo all'attività del romanziere e alla sua capacità di costruire fiction appassionanti. Pensiamo allo sceneggiatore e al regista di un film di successo. Pensiamo al costruttore e al programmatore di un videogioco o di un gioco di ruolo.

Tutto ciò, come dicevo, è dovuto a un "sovrappiù" insito nell'agire comunicativo, a

¹ Relazione tenuta al Convegno "Land's End: per la cura della casa comune", Iusve, 21-22 aprile 2021. Adriano Fabris è Ordinario di Filosofia morale all'Università di Pisa. È Direttore del Centro di ricerche e di servizi sulla comunicazione del Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere (CICo), Presidente del Corso di Studi in Discipline dello Spettacolo e della Comunicazione, Coordinatore dei cicli 32-34 del Dottorato in Filosofia Pisa-Firenze. È Direttore della rivista "Teoria" e co-direttore della rivista "Filosofia e Teologia". È Presidente della Commissione ministeriale per l'educazione alla Cittadinanza digitale. È Presidente della "Società Italiana di Filosofia morale" e dell'"International Center of Studies on Contemporary Nihilism". Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Ethics of ICTs* (Springer 2018); *Etica del mangiare* (Ets 2019); *Trust. A Philosophical Approach* (Springer 2020); *Etica e ambiguità. Una filosofia della coerenza* (Morcelliana 2020).

una serie di aspetti che concernono gli ambiti della semantica, della pragmatica, della retorica e i loro effetti nelle relazioni interumane. Oggi però questo “sovrappiù” si sta sviluppando in una maniera molto diversa rispetto al passato. Non ci troviamo solo di fronte a una trasformazione dell’atto stesso del comunicare. Non avviene solo il fatto che la comunicazione, la quale si produce in un determinato contesto di relazioni, crea e alimenta costantemente proprio questo contesto. Oggi la moltiplicazione di mondi artificiali è dovuta al sistematico diffondersi, sempre più globale e autonomo, della trasmissione di dati e d’informazioni (Wahlsham 2001). Di più: coinvolge non solo soggetti umani che risultano virtualmente collegati fra loro in ogni luogo geografico nel quale si trovano, ma anche, come sottolineavo, agenti comunicativi non-umani. Si veda ad esempio ciò che avviene con l’Internet of Things (IoT).

C’è un vocabolo diventato di moda che esprime lo specifico trasformarsi della comunicazione in ambiente: è la parola “infosfera”. L’infosfera è il complesso delle entità informazionali in cui siamo immersi e delle loro reciproche interazioni. Il termine era già stato usato all’inizio degli anni Settanta del Novecento con riferimento ai media *offline*. Esso è stato recentemente ripreso da Luciano Floridi per indicare quell’ambiente di dati e informazioni nel quale viviamo e con il quale interagiamo costantemente, sia *offline* che *online*, in analogia con quello che è la biosfera come ambito in cui operano gli esseri viventi (Floridi 2017 e 2020).

Oggi dunque viviamo in una sorta di “infosfera”. Questo è il nostro ambiente. Essa è, più precisamente, un ambiente di ambienti.

Si tratta però di un ambiente che non è fatto solo di dati e d’informazioni, delle loro connessioni e della loro costante, crescente e iperveloce capacità di trasmetterle. Esso, soprattutto, è il portato di un sovrappiù fornito dall’attività comunicativa: quel sovrappiù che è in grado di creare un vero e proprio ambiente artificiale. Si tratta dell’ambiente che abitiamo e che tutti i soggetti impegnati in un’attività comunicativa – naturali e artificiali che siano, esseri umani, cioè, o macchine – contribuiscono a sviluppare.

Ora, il problema non è solo quello di come abitare questo ambiente in maniera efficiente. Il problema è come abitarlo *bene*. Di più. Dato che non si tratta solo di un ambiente, ma di molti ambienti, è necessario mettere in relazione fra loro e porre in gerarchia questi differenti contesti, e di farlo sulla base di principi condivisi. È necessario soprattutto stabilire un corretto rapporto fra mondo *offline* e dimensioni *online*. Di questo si occupa l’etica delle ICTs. È questo il modo in cui essa può elaborare e giustificare un’ecologia degli ambienti digitali.

3. “Ecologia” significa etimologicamente “discorso (*logo*) sulla casa (*oikos*) che abitiamo”. Ma quest’espressione non indica solamente la necessità di descrivere e approfondire il modo o i modi in cui abitiamo il mondo, ma assume anche un significato normativo. Dice cioè che cosa è bene fare e che cosa dobbiamo fare per conservare e abitare bene questa casa.

Ora, come dicevo all’inizio, la “casa” che abitiamo non è solo qualcosa di “naturale”, ma attiene – oggi, anzi, in misura sempre maggiore – anche ad ambienti artificiali,

aperti dai dispositivi di comunicazione. Di più. Non si tratta, come dicevo, di un ambiente artificiale soltanto, ma di molteplici ambienti, i quali si aggiungono all’ambiente *offline* in cui pure fisicamente viviamo. L’etica è chiamata dunque sia a studiare come comunemente e abitualmente – secondo l’etimologia di *ethos*: usi, costumi, abitudini – abitiamo questi ambienti, sia a definire e a motivare come è bene che li abitiamo, e come li dovremmo abitare.

Ciò comporta anzitutto la necessità di distinguere un’etica *delle* ICTs da un’etica *nelle* ICTs. La prima forma di riflessione, intesa nel suo significato più preciso, ha il compito di studiare e di giustificare le attitudini e i costumi che si sviluppano *nei nostri rapporti con* l’ambiente comunicativo creato dalle tecnologie. La seconda trattazione ha invece lo scopo di guidarci nelle nostre concrete azioni, ovvero nelle interazioni che ci troviamo a compiere *all’interno* degli ambienti tecnologici.

Più precisamente, l’etica *delle* ICTs mira ad approfondire le varie forme di agire che sono proprie delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, i modi in cui questo agire trasforma il mondo in cui viviamo e incide sui comportamenti degli esseri umani. In particolare, essa analizza non solo i processi delle ICTs, ma fa emergere i criteri a cui tali processi esplicitamente o implicitamente si uniformano, e le conseguenze a cui essi conducono. Si pensi al *digital divide*, al *cultural divide*, e a tutte le trasformazioni nella mentalità e nell’accesso al sapere che l’agire tecnologico comporta. Questa forma di etica, insomma, analizza le dinamiche delle ICTs, ne mette in evidenza i principi e gli scopi – siano essi riconducibili a scelte umane oppure, per dir così, *embedded*, “incorporati”, nei meccanismi tecnologici (Flanagan *et alii* 2008) a seguito della loro specifica costruzione o progettazione –, valuta le possibilità che abbiamo, in quanto esseri umani, d’interagire con esse.

L’etica *nelle* ICTs, dal canto suo, riguarda propriamente i comportamenti umani all’interno dei contesti tecnologici, le possibilità e i limiti che abbiamo nell’interagire con essi, i criteri che ci possono guidare nei nuovi ambienti che abitiamo. Mentre l’etica *delle* ICTs ha una qualche analogia con la meta-etica – anche se, per la verità, si tratta qui non tanto di analizzare il linguaggio della morale, quanto di definire i modi in cui esprimiamo le situazioni complesse, animate dall’azione anche di entità artificiali, nelle quali oggi viviamo –, l’etica *nelle* ICTs riguarda più propriamente questioni di carattere normativo, vale a dire cerca di rispondere alla domanda su come mi devo comportare in quelle stesse situazioni. Tali risposte possono essere sviluppate a vari livelli, da quello della semplice etichetta – ad esempio la cosiddetta *netiquette* –, a quello della deontologia professionale – legata al set di doveri che possono essere formulati per regolamentare la attività dei vari operatori delle ICTs –, fino all’elaborazione di criteri e di principi in grado di orientare chiunque abbia a che fare con le tecnologie.

Due, a questo proposito, sono gli elementi di novità che emergono e sui quali intendo insistere in questa sede. Il primo è costituito da un effettivo allargamento dell’ambito di applicazione del termine “etica”. Ho sottolineato il fatto che negli ambienti tecnologici, ad esempio quelli delle ICTs, non agiscono solo gli esseri umani, ma anche

agenti artificiali. In conseguenza della crescente capacità da parte di tali agenti d'interagire con il proprio ambiente e di autoregolarsi, il loro agire si è fatto sempre più autonomo rispetto alla semplice esecuzione di ciò per cui certi dispositivi erano stati costruiti e programmati. Ne consegue che dev'essere posto esplicitamente il problema di un'etica che riguardi *l'agire stesso dei dispositivi artificiali*: nel nostro caso di quelli coinvolti nei processi informativi e comunicativi.

È questo il primo elemento di novità, che emerge nell'approfondimento dell'etica delle ICTs. Tale etica, infatti, non può essere semplicemente intesa come un prolungamento dell'etica umana, quella cioè che fa riferimento alla nostra specifica "natura", oppure la mette in questione e la regola. L'apparato tecnologico, infatti, è in grado di agire con una certa autonomia. Il problema è a quali livelli e in quali forme quest'autonomia può essere sottoposta a un vaglio etico. È questo un compito che può essere assolto solamente se diveniamo consapevoli che la stessa nozione di "ecologia" non solo dev'essere estesa agli ambienti digitali, come ho sostenuto nella prima parte del mio intervento, ma dev'essere sviluppata anche e proprio all'interno di tali ambienti secondo quell'accezione etica, più precisamente normativa, che sempre più si sta imponendo anche in relazione all'ambiente cosiddetto "naturale".

Sulla stessa linea, l'altro elemento di novità che qui emerge riguarda non più l'agire degli apparati tecnologici e i limiti etici che lo caratterizzano, ma la trasformazione della stessa etica umana, una volta che essa venga posta in relazione con l'agire degli apparati tecnologici. In tali contesti l'azione degli esseri umani assume sempre più il carattere dell'interazione, piuttosto che quello di un'azione potenziata dall'uso di uno strumento, come accadeva in un ambito semplicemente tecnico. Si delinea qui una crescente impotenza dell'agire umano, che si manifesta tanto più quanto più si dispiega la potenza delle tecnologie. Si profila poi, soprattutto, la centralità dell'idea di relazione, nel senso della relazione fra agire umano e agire tecnologico, come tema da approfondire eticamente.

Da questo punto di vista molte delle tradizionali dottrine etiche mostrano i loro limiti, proprio perché sono finalizzate alla guida e all'orientamento di un agire che è semplicemente umano. Mi riferisco – e non posso in questa sede soffermarmi ulteriormente sulla questione – all'etica che fa riferimento all'idea di una "natura", in particolare alla "natura umana", all'etica delle virtù, e all'etica che si richiama al principio dell'utile, in una prospettiva consequenzialista. Tutti questi approcci possono essere adottati nella nuova situazione in cui viviamo solo con difficoltà, anche solo per il fatto che essi riguardano anzitutto l'agire umano.

Nel nuovo quadro, invece, non possiamo semplicemente rivolgerci né alle caratteristiche dell'agente, né a quelle di ciò su cui l'agente agisce. Bisogna trovare un altro punto di riferimento etico, non più legato a un aspetto o a un carattere dell'azione, ma alla stessa struttura di essa. Si tratta più precisamente della struttura di quell'agire che l'etica mette in opera e con cui l'etica ha a che fare: indipendentemente dal fatto che si tratti di un agire compiuto da un essere umano oppure svolto da un'entità artificiale. Questo agire è un agire *relazionale*. Esso è tale qualunque ne sia il soggetto – umano

o artificiale – e comunque – cioè, indipendentemente dai molteplici ambienti coinvolti – tale agire si sviluppi. La sua struttura, appunto, è una struttura di relazioni. L'etica che ci consente di fare i conti con i diversi ambienti in cui oggi agiamo, di muoverci in essi e di scegliere fra di essi, è dunque un'etica della relazione.

L'etica della relazione – alle cui caratteristiche ora posso solo accennare (ma si veda Fabris 2016) – è quella che concepisce l'agire come un mettere in opera relazioni, intende le relazioni come una rete di collegamenti che si sviluppano, che si fanno, e vede questi collegamenti come capaci di prodursi in vari modi, a livello globale, e secondo una molteplicità di forme. L'etica *delle* relazioni ha il compito di studiare queste forme e gli ambienti in cui esse si esplicitano, nei modi in cui l'agire relazionale in essi si concreta. L'etica *nelle* relazioni, a sua volta, si pone il problema di come muoversi all'interno di tali ambienti in maniera giusta e buona. Di più: nel nuovo scenario essa è chiamata anche a dare indicazioni riguardo a come orientarsi tra i vari ambienti, a come organizzarli, a come compiere le scelte che rispetto a essi sono necessarie. Lo può fare perché la struttura dinamica e relazionale, attiva e interconnessa di tali ambienti – che sia coinvolto un agente umano o un agente artificiale – è sempre la stessa.

A questo scopo però è necessaria anche un'indicazione normativa, che offra il criterio in base al quale compiere tali scelte. E il criterio può essere riassunto in questa semplice frase, che ha la forma dell'imperativo: *agisci in modo da poter promuovere relazioni sempre nuove, ampliarle, estenderle, piuttosto che bloccarle*. Tale criterio si giustifica in base alla struttura della relazione stessa, cioè al fatto che una buona relazione è quella che si autoafferma come tale, cioè che risulta feconda di altre relazioni. Esso però richiede di essere messo in opera in maniera adeguata. Da qui la necessità di far emergere e di esprimere esplicitamente il suo aspetto normativo. Da qui il fatto che il riferimento a tale aspetto consente di mettere in questione e di escludere azioni non conformi a esso, e se necessario di bloccarle.

Il principio della scelta è ora chiaro: non solo all'interno di ciascun ambiente, ma anche rispetto a questi ambienti stessi. È legato alla struttura delle cose, che è anche la struttura che collega gli esseri umani fra loro, e le entità artificiali fra esse e con gli esseri umani. È il principio della relazione: quel principio che anima l'ambiente in cui viviamo e che siamo comunque chiamati a realizzare. È il principio, insomma, della nuova ecologia degli ambienti digitali.

Bibliografia

- Fabris, A. (2016). *RelAzione. Una filosofia performativa*. Morcelliana.
- Fabris, A. (2018). *Ethics of Information and Communication Technologies*. Springer.
- Flanagan M., Howe D.C., Nissenbaum H. (2008). *Embodying Values in Technology: Theory and Practice*. In van den Hoven, J., Weckert, J. et alii. (2018). *Information Technology and Moral Philosophy*. Cambridge University Press.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Cortina.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Cortina.
- Gehlen, A. (2010). *Uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo* (V. Rasini, Ed.). Mimesis.
- Ong, W.J. (2014). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il mulino.
- Shannon, C., Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. The University of Illinois Press.
- van den Hoven, J., Weckert, J. et alii. (2018). *Information Technology and Moral Philosophy*. Cambridge University Press.
- Wahlsham, G. (2001). *Making a World of Difference: IT in a Global Context*. Wiley.

L'ECOPSICOLOGIA COME MODELLO DI APPROCCIO E DI PRATICA TRANSDISCIPLINARE

Marcella Danon

International Ecopsychology Society, m.danon@ies.bio

Nell'emergente approccio transdisciplinare di ricerca, più attento a cogliere la complessità dei processi della vita, l'incontro e collaborazione tra ecologia e psicologia sta dando vita a innumerevoli applicazioni pratiche in ambito educativo, terapeutico, sociale e ambientale. L'Ecopsicologia sottolinea l'importanza, per il nostro benessere fisico e psichico, del contatto diretto con la natura; estrapola dalle leggi della vita principi utili a far funzionare bene i nostri ecosistemi umani; e, *dulcis in fundo*, promuove la crescita della nostra peculiare natura umana, rivolta verso orizzonti di senso sempre più vasti, per farci assumere la nostra corresponsabilità, come individui e come specie, nel futuro del Pianeta.

Parole chiave: transdisciplinarietà, relazione, interdipendenza, natura, responsabilità

ECOPSYCHOLOGY AS A MODEL OF TRANSDISCIPLINARY APPROACHING AND PRACTICE

Marcella Danon

International Ecopsychology Society, m.danon@ies.bio

In the emerging transdisciplinary research approach, more attentive to grasping the complexity of life processes, the encounter and collaboration between ecology and psychology is giving rise to countless practical applications in the educational, therapeutic, social and environmental fields. Ecopsychology emphasizes the importance, for our physical and mental well-being, of direct contact with nature; it extrapolates from the laws of life useful principles to make our human ecosystems function well; and, last but not least, it promotes the growth of our peculiar human nature, directed towards ever wider horizons of meaning, to make us assume our co-responsibility, as individuals and as a species, in the future of the Planet.

Keywords: transdisciplinarity, relationship, interdependence, nature, responsibility

Per comprendere il mondo di cui siamo parte, è ormai chiaro che non serve scomporlo a pezzettini, alla ricerca del mattoncino elementare. Il mondo non è una costruzione Lego e il segreto della vita non risiede tanto nelle parti di cui è composta, quanto nelle relazioni tra esse.

Questo è l'approccio che, in poco più di cento anni, ha iniziato a rivoluzionare la ricerca scientifica, integrando al primo indiscusso approccio logico lineare, una visione analogica sistemica, che non si focalizza sui singoli oggetti, ma sulle relazioni tra essi, non si limita a esaminare i singoli eventi, ma li riconosce fotogrammi di un filmato più ampio, di un processo di continua trasformazione.

1. LA TRANSDISCIPLINARITÀ COME CHIAVE DI LETTURA DEL MONDO

Tra le prime scienze ad avere acquisito questo sguardo d'insieme, c'è la Fisica, fin dai suoi primordi dedicata all'osservazione dei fenomeni e delle loro interazioni col contesto in cui avvengono, pronta a rimettersi in gioco ogni volta di nuovo. Alla fine del 1800, alla Sorbonne di Parigi, veniva detto di non iscriversi a Fisica perché era già stato scoperto tutto... ma proprio all'inizio del 900 si sono spalancati nuovi orizzonti sorprendenti. La Teoria della Relatività ha proiettato la nostra immaginazione negli spazi immensi, obbligandoci a pensare in termini disorientanti per il nostro stato di coscienza ordinaria e la Fisica dei Quanti ha rivelato dimensioni ancor più destabilizzanti, questa volta, nella dimensione del micro. Addentrando nelle profondità della costituzione della materia, infatti, non è più possibile descrivere le cose come sono, ma solo come accadono e come influiscono l'una sull'altra: il mondo dell'esistente diventa così il mondo delle interazioni possibili e la realtà stessa si rivela... relazione (Rovelli 2014).

Anche un'altra scienza, più facilmente accessibile a tutti, l'Ecologia, già un secolo fa ha scelto di focalizzare il suo sguardo sulle relazioni. Per studiare gli ambienti in cui si manifesta la vita non ci si sofferma sugli oggetti, le singole componenti, ma sul loro insieme, i sistemi: un bosco è ben più della somma dei suoi alberi. Per comprendere un ambiente, un ecosistema, dobbiamo coinvolgere fisica e chimica del suolo, botanica, zoologia, entomologia, meteorologia e, non ultimo, l'attività umana.

Una volta risvegliata l'attenzione a questo modo complementare di guardare la realtà, attento alle relazioni e non solo alle singole parti, il discorso si rivela interessante per ogni singolo ambito della scienza e della cultura. La salute umana ha una componente fisica ma anche una emotiva, sociale, valoriale. L'economia, coinvolge sì numeri e prodotti, ma soprattutto persone, idee e desideri. L'insegnamento, anche quando focalizzato su contenuti e informazioni, non può prescindere da atteggiamenti, capacità di coinvolgimento e qualità umane dei docenti. L'urbanistica non è più solo l'arte di

disegnare le città, ma anche di scegliere quali strutture e forme riducono o facilitano la possibilità di incontro e scambio tra persone, quali generano o mitigano il disagio, non sempre consapevole, implicito nell'ambiente urbano così diverso da quello naturale. Ci accorgiamo che ogni ambito della nostra cultura ha una sua possibile lettura sistemica e che ogni disciplina ha implicazioni e applicazioni che esulano dai limiti stessi del suo ambito d'azione. La vita non è organizzata a compartimenti stagni e se vogliamo conoscerla e interagire propositivamente con lei dobbiamo imparare a leggere la complessità delle interazioni che si riscontrano all'interno della Biosfera e acquisire noi stessi questa visione ampia, dialogica e transdisciplinare.

Il termine transdisciplinarietà è stato introdotto da Jean Piaget nel 1970, in un seminario internazionale in Francia: «ci auguriamo di vedere in futuro lo sviluppo delle relazioni interdisciplinari verso uno stadio superiore che potrebbe essere indicato come “transdisciplinare”, che non dovrà essere limitato a riconoscere le interazioni o le reciprocità attraverso le ricerche specializzate, ma che dovrà individuare quei collegamenti all'interno di un sistema totale senza confini stabili tra le discipline stesse» (Marzocca 2014: 8). Con questa nuova parola, Piaget restituisce al sapere umano unitarietà nella diversità e pone le basi per una conoscenza «senza confini stabili tra le discipline». Non si tratta di fondere insieme diverse discipline, ma di ampliare la propria visione con diversi punti di vista per poter arricchirsi di una visione più adatta a cogliere la complessità della realtà.

Nel 1985 Basarab Nicolescu, fisico teorico, per non incorrere nel rischio di un fraintendimento dell'auspicio di Piaget – con la creazione di una superdisciplina a sistema chiuso – ha sottolineato l'invito ad andare “oltre le discipline” e, insieme a Edgar Morin e a Lima De Freitas, ha redatto la “Carta della Transdisciplinarietà” firmata da un gruppo di studiosi al Primo Congresso Mondiale di Transdisciplinarietà tenutosi ad Arrábida, in Portogallo, nel 1994. La Carta vuole promuovere tra gli scienziati del nostro tempo l'attitudine di condurre la scienza e le sue conoscenze al di là dei confini nei quali il sapere settorializzato tende e rinchiuderle, includendo anche la dimensione etica come elemento fondamentale e sottolineando l'importanza del dialogo e della circolazione dei saperi.

2. EDUCARE AL PRINCIPIO DI RELAZIONE E DI INTERDIPENDENZA

Questo termine dà visibilità a un nuovo paradigma, di fatto già emergente e in via di consolidamento, in diversi ambiti della cultura contemporanea. Nelle scienze umane, il passaggio da una visione analitica a una sistemica lascia i suoi segni e viene messa in primo piano la peculiarità di esseri umani, il concetto di comunità umana. «Facciamo parte di una specie per natura gregaria i cui esponenti cercano continuamente

di allargare e approfondire le proprie relazioni e connessioni con gli altri, per trascendere se stessi partecipando a una più vasta comunità di senso», ci dice Jeremy Rifkin, in *Civiltà dell'empatia* (2010: 39).

Quando si entra nelle aree che si occupano di gestire la comunità umana, l'approccio sistemico si dettaglia proprio come transdisciplinare: c'è una stretta interdipendenza tra organizzazione della vita sociale e organizzazione ambientale, scrive Silvia Mongili, docente presso l'Università degli Studi di Cagliari ed esperta di processi partecipativi (2009: 253). Nel modello territoriale, infatti, si intrecciano diversi settori disciplinari: amministrativo, economico, abitativo, educativo, sociale, sanitario, sindacale (2009: 272),

Arriviamo all'ambito dell'educazione, che non è più semplice trasmissione del sapere, ma attivazione di competenze capaci di generare intelligenza, pensiero creativo e propositivo. «Le varie aree disciplinari non vanno considerate solo come settori del sapere, ma anche come sistemi di comunicazione, forme di linguaggio necessarie a stimolare l'azione e la conoscenza umana» (2017: 76), scrive Raffaella Semeraro, Professore ordinario presso Università degli Studi di Padova, e Silvia Mongili, ancora precisa: «La prospettiva transdisciplinare – basata sul principio della relazione e dell'interdipendenza piuttosto che sul principio della separazione, come voleva la tradizionale concezione lineare della scienza – stimola nell'allievo una nuova forma di apprendimento avente l'obiettivo precipuo di rendergli evidenti i processi di interdipendenza e la relazione tra le varie aree culturali» (2009: 276).

Quindi, educare, oggi, vuol dire, insegnare a imparare, come Edgar Morin precisa molto bene: ispirandosi alla definizione di Michel De Montaigne di «testa ben fatta», Morin invita a formare menti che siano, non tanto piene di conoscenze, quanto in grado di porre e trattare problemi globali, grazie a criteri organizzatori che tengano conto della complessità che li governa (2000). La transdisciplinarietà diventa questo modo di guardare la realtà, in un certo senso già intuita da Herman Hesse – con la sensibilità che è propria degli scrittori – nel suo romanzo *Il giuoco delle perle di vetro*, in cui racconta di una società erudita che si fa vanto di questo gioco prestigioso con attesi tornei annuali: le mosse dei giocatori consistono nello stabilire relazioni fra soggetti apparentemente lontanissimi tra loro come, per esempio, le vocali di una poesia antica e l'orbita di un pianeta (1955).

3. FAVORIRE IL BENESSERE E RISVEGLIARE L'INNATA BIOFILIA

Transdisciplinare per definizione, entra in scena l'Ecopsicologia all'inizio degli anni '90, dopo una gestazione di alcuni anni in un gruppo di studio all'Università di Berkeley. Già dal nome, si intuisce una collaborazione tra Ecologia e Psicologia, due

ambiti solitamente poco abbinati, che scoprono di avere molto da darsi e da darsi e che, insieme, creano qualcosa che oltrepassa i limiti di entrambe le discipline e le intenzioni dei loro stessi ideatori.

La spinta iniziale è molto semplice e senza grandi ambizioni. È quella, a partire dall'esperienza personale di persone sensibili alla natura, di voler portare pazienti, clienti, studenti, a più diretto contatto con l'ambiente naturale, per consentire loro di vivere esperienze di rilassamento, scarica dello stress, rigenerazione dell'attenzione e introspezione, con beneficio immediato. Le conferme giunte dal precedente ventennio di psicologia ambientale, sugli effetti potenti di esperienze in natura sul corpo e sulla psiche umana, escono dall'ambito squisitamente accademico per diventare linee guida per attività concrete da mettere in atto in diversi ambiti professionali.

A partire dai feedback dei soggetti coinvolti nelle prime attività ecopsicologicamente orientate è subito emersa una corrispondenza tra relazione con la natura “dentro” – ascolto interiore, presenza, consapevolezza, intuizione – e relazione con la natura “fuori”. Quanto più una persona è in connessione con la propria interiorità e con la propria selvaticità, in particolare, tanto più prova sensazioni di agio negli ambienti non addomesticati. Quando, al contrario, questa dimestichezza non c'è ancora, la complessità esteriore richiama la caoticità interiore, ombre e incongruenze vengono proiettate all'esterno e l'ambiente selvatico può venir percepito come minaccioso.

Ma è proprio questa corrispondenza che offre una via per uscire dall'impasse. Con l'opportuna predisposizione, o con una guida preparata, il fatto di trovarsi a contatto con tutte le stimolazioni sensoriali proprie della natura selvatica, facilita un contatto più approfondito con se stessi. «Come per una misteriosa risonanza, la spontaneità della natura che abbiamo di fronte, risveglia la spontaneità del nostro essere più vero», scrive lo psicoterapeuta e psicosintetista Piero Ferrucci (1989: 35).

I fattori che entrano in gioco sono diversi: verde e azzurro, colori dominanti quando siamo all'aperto, sono tonalità che favoriscono il rilassamento; il contatto diretto con la terra e la vicinanza di corsi d'acqua in movimento facilitano la scarica di elettricità statica; le sostanze volatili emanate dagli alberi ad alto fusto – oli essenziali, fitoncidi e altri monoterpeni – interagiscono positivamente sulla sfera sia emotiva che cognitiva grazie al collegamento tra olfatto e sistema limbico; lo sguardo che spazia all'orizzonte attiva connessioni neuronali diverse da quelle abituali negli spazi chiusi; l'incontro con forme di vita solitamente poco frequentate risveglia l'innata biofilia e amplia la consapevolezza di essere parte di un ecosistema più ricco e complesso di quello solitamente frequentato, se si vive in città.

Questo della biofilia è un concetto molto importante in Ecopsicologia. Termine usato per la prima volta dallo psicologo Erich Fromm, è stato ripreso dal biologo Edward O. Wilson in termini di «l'innata tendenza a concentrare l'attenzione sulle forme di vita e su tutto ciò che le ricorda, e in alcuni casi ad affiliarsi con esse emotivamente» (Barbiero, Berto 2016: 15). L'amore per la natura, il risveglio della consapevolezza della nostra interconnessione con l'ecosistema, l'impegno ad attivarsi per la protezione e la salvaguardia dell'ambiente naturale e di tutte le creature non sono atteggiamenti

menti da imporre con la forza, sono spinte già presenti nella nostra natura umana che possono essere portate facilmente a galla. L'importante è mettere a punto e proporre attività volte a un incontro con l'ambiente naturale non solo sul piano cognitivo, come le scienze naturali vecchia maniera, ma anche e soprattutto su quello affettivo. «Non è possibile salvare le specie viventi e l'ambiente senza stabilire un forte legame emotivo con la Natura» sottolinea un altro biologo, Stephen Jay Gould (1993: 40), con un appello poi ripreso e diffuso da Jacques-Yves Cousteau: «proteggiamo ciò che amiamo». A partire da queste considerazioni, su un binario parallelo all'Ecopsicologia, nasce in Italia l'Ecologia Affettiva – promossa dall'ecologo Giuseppe Barbiero – che si focalizza proprio sull'ambito educativo e sul *biophilic design* per creare contesti didattici e relazionali atti a promuovere l'emergere della biofilia nei bambini sin dalla più tenera età, in una collaborazione diretta con l'architettura.

Come, nella pratica, lavora l'ecopsicologia per risvegliare l'innata biofilia, per ricreare la necessaria connessione tra noi e il mondo?

Risvegliando l'attenzione, prima di tutto; quella interna – con la pratica della centratura – e quella esterna, potenziando la percezione sensoriale, la capacità di meravigliarsi, la curiosità nei confronti della diversità. Uno spazio importante, nel disegno delle proposte pratiche, è preso dal concetto di fratellanza e sorellanza con tutte le creature e dalle attività assistite con gli animali, i percorsi di conoscenza di sé, insieme alla promozione del senso di responsabilità individuale e della corresponsabilità nei confronti del mondo di cui siamo parte, nel piccolo – famiglia, amici, scuola, lavoro – e nel grande: quartiere, città, Pianeta.

E poi, in molteplici possibili varianti, molto contatto con la terra, con gli spazi aperti, con la natura non addomesticata, facilitando il silenzio interiore e la *green mindfulness*, uno stato meditativo a occhi aperti che permette di sintonizzarsi più profondamente con se stessi, con il paesaggio circostante e con le vette della psiche.

Tra i progetti concreti in questo ambito realizzati in Italia negli ultimi 10 anni: in Lombardia, con la Libera Università del Bosco, creazione di una rete di sentieri su Monte di Brianza, con cartellonistica, per invitare i gitanti a vivere l'esperienza del bosco con maggior presenza (progetto segnalato nel report internazionale 2019 *Harmony with Nature* delle Nazioni Unite); formazione per operatori di campi estivi per ragazzi. In Emilia-Romagna, Piemonte e Valle d'Aosta aggiornamento professionale di guide di Parchi per coinvolgere il pubblico adulto nella frequentazione delle aree naturali. In Toscana, con la Rete TeFFiT, Terapie Forestali in Foreste Italiane, corsi per conduttori di immersioni in foresta. In Sardegna, azioni nelle scuole in collaborazione con centri di educazione ambientale e alla sostenibilità, azioni nelle scuole di ogni ordine e grado per il contrasto alla dispersione scolastica, laboratori di crescita personale con attività outdoor presso istituti di formazione teologica.

4. POTENZIARE GLI ECOSISTEMI SOCIALI CON LE LINEE GUIDA DI QUELLI NATURALI

Se il primo cerchio d'azione dell'ecopsicologia è molto focalizzato sulla relazione diretta con la natura, coinvolgendo primariamente psicologia, ecologia ed educazione come discipline interlocutrici, il suo territorio di esplorazione e applicazione si allarga ulteriormente. Le leggi e i processi che regolano il funzionamento dell'ambiente naturale diventano ispirazione per applicazioni anche in altri ambiti e offrono basi per una riconversione ecologica dei modelli culturali. La natura è maestra di gestione della complessità e i principi guida che segue si rivelano non solo interessanti per comprendere come funziona un ambiente naturale, ma utili per arricchire le competenze di un ecosistema umano con ulteriori capacità per agire e interagire funzionalmente. Alessandra Melucci, consulente ecologica ed esperta di pianificazione territoriale, traccia una mappa di sette principi ecologici che offrono spunti per riequilibrare alcuni tratti disfunzionali della nostra società attuale – settorialità, linearità, competizione, rigidità, omologazione, illusorietà di crescita illimitata, mancanza di intelligenza ecologica – e che possono ispirarci anche per quanto riguarda possibili riorganizzazioni delle nostre dimensioni sociali:

1. Reti interdipendenti – Tutti gli elementi di una comunità ecologica sono interconnessi in una vasta rete di relazioni e tutti i processi della vita sono interdipendenti e raggiungono la stabilità attraverso molteplici relazioni e connessioni.
2. Ciclicità – Ogni elemento essenziale per la vita viaggia attraverso un circuito chiuso di trasformazione ciclica: l'interazione all'interno di un ecosistema comporta uno scambio di risorse in cicli continui, per cui scarti di uno diventano risorsa per altri.
3. Collaborazione – A partire dalle prime cellule nucleate (cellule eucariote), comparse circa 1,5 miliardi di anni fa, la vita si è evoluta attraverso rapporti di collaborazione.
4. Equilibrio dinamico – Maggiore è la flessibilità della rete della vita, maggiore è la sua capacità di adattarsi a condizioni nuove e mutevoli.
5. Diversità – La resilienza di una rete, la sua capacità di adattarsi con flessibilità ai cambiamenti è favorita dalla diversità presente al suo interno.
6. Limiti – La sopravvivenza di ogni individuo e di ogni sistema dipende da condizioni quantitative e qualitative.
7. Sostenibilità – Di fatto, proprietà emergente dai principi precedenti: lo sfruttamento intelligente delle risorse permette di provvedere ai bisogni futuri oltre che a quelli attuali.

Forte dell'efficacia di questi principi, l'Ecopsicologia entra nel campo della formazione degli adulti, nei team building aziendali, nei processi comunitari, diventa strumento e percorso utile in tutte quelle situazioni in cui persone diverse, visioni diverse, culture diverse, vogliono trovare modi per collaborare nell'accoglienza delle reciproche peculiarità con l'obiettivo di creare sinergie costruttive.

La traduzione dei principi ecologici in prassi concrete sul piano sociale passa at-

traverso un lavoro sulla qualità delle relazioni per creare situazioni di incontro e collaborazione su diversi piani:

- dimensione intrapsichica, facilitando il dialogo interno e promuovendo “amicizia con se stessi”;
- dimensione interpersonale, facilitando comprensione e scambi funzionali;
- dimensione ambientale, facilitando la relazione col mondo, con luoghi, animali, piante, sentiti non più come oggetti, ma come alterità con cui poter entrare in relazione.

Le relazioni promosse dall'Ecopsicologia – “relazioni ecologiche”, sono chiamate nella Scuola italiana – seguono un crescendo di intensità che parte dall'*attenzione*, diventa *ascolto*, passando per il *rispetto*, la *presenza* e l'*empatia* sino a tradursi in *dialogo* e *sinergia*. La metodologia è sempre dialogica e partecipativa, prevede chiari accordi di comunicazione – tra cui, fondamentale, la sospensione del giudizio – si basa sul lavoro in cerchio, favorisce lo scambio di saperi, la condivisione del sentire, la pratica della gentilezza e della gratitudine e, soprattutto, la spinta all'azione. *Eco-operative learning* è stata chiamata questa modalità di gestione dei gruppi ecopsicologicamente orientata e caratterizza tutte le attività progettate e condotte da Ecopsiché, tra cui, giusto per dare un'idea delle possibili applicazioni di questo approccio in eventi di gruppo: in Lombardia, *tribe building* in cooperative sociali; promozione delle relazioni ecologiche nei team di lavoro di operatrici di asilo nido comunali; accoglienza e rielaborazione di preoccupazioni e desideri di gruppi di genitori per quanto riguarda l'educazione dei figli; formazione di “Informatore di educazione ambientale” nei contesti scolastici; passeggiate rivolte a famiglie con bambini, per dare il benvenuto alla stagione entrante, in un progetto di iniziative comunitarie e valorizzazione del territorio. In Abruzzo, bilancio di competenze comunitarie nel cratere sismico per facilitare la ripresa dell'economia locale. In Sardegna, azioni per contrastare il disagio giovanile, azioni rivolte a minori e adulti sottoposti a provvedimenti giudiziari, percorsi di alternanza scuola-lavoro e per lo sviluppo di competenze trasversali negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado.

5. RISVEGLIARE CITTADINANZA ECOLOGICA

Il terzo e più ampio cerchio d'azione dell'Ecopsicologia è transdisciplinare per eccellenza e si pone l'ambizioso traguardo di modificare la visione di noi stessi, come individui e come specie, nei confronti del mondo, accompagnandoci nel passaggio da una visione antropocentrica a una ecocentrica, per sviluppare una «dimensione di apertura partecipativa al mondo» (Mortari 1998: 53). Questo vuol dire oltrepassare la visione pragmatica, accademica e di semplice fruizione estetica, nella relazione con la natura, per scoprire un nuovo modo di sentirci, in relazione al mondo: né padroni, né parassiti, ma parte integrante del processo evolutivo della vita sulla Terra.

Edgar Morin definisce «identità terrestre» questo salto di qualità necessario attualmente. Ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, quello di insegnare l'identità terrestre è il quarto sapere da promuovere: oggi, l'obiettivo fondamentale di tutta l'educazione non è solo per la sopravvivenza dell'umanità, è per civilizzare e unificare la Terra e trasformare la specie umana in vera umanità. L'educazione del futuro dovrebbe insegnare un'etica della comprensione planetaria (2001).

L'ecologo e teologo Thomas Berry, parla di Era Ecologica, come meta verso la quale tendere, per creare una società basata sul rapporto di cura, rispetto e riverenza verso il dono magnifico della Terra viva (1988: 36).

Papa Francesco, nella sua splendida Enciclica «sulla cura della casa comune», aggiunge la sua voce e potenzia l'invito urgente a rinnovare il dialogo sul «modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta». *La Laudato si'* è un testo chiaro e coraggioso, che esprime critica e preoccupazione combinate con la fiducia nel risveglio delle coscienze. Diffonde, con approccio transdisciplinare, considerazioni e proposte su innumerevoli temi di scottante attualità: cambiamento climatico, questione dell'acqua, biodiversità, principio del bene comune, giustizia tra le generazioni, *governance* degli oceani, giustizia sociale, autosufficienza locale come modello economico, ricerca di nuovi stili di vita, dialogo e trasparenza nei processi decisionali, politica ed economia per la pienezza umana, religioni in dialogo con le scienze, educazione all'alleanza tra umanità e ambiente, preghiera per la nostra Terra.

Questo è proprio il terzo piano d'azione dell'ecopsicologia, quello di accompagnare a cercare nuovi modi di intendere il nostro stesso essere e divenire nel mondo, riconoscendo la Natura non come mera cornice della nostra vita, ma come parte stessa del nostro essere nel mondo, della nostra più ampia identità. L'Ecopsicologia, a questo livello, vuole risvegliare la consapevolezza della nostra natura più profonda e più ampia, della nostra interconnessione con l'ecosistema e, soprattutto, del nostro potere di cambiare le cose. Vuole facilitare il salto di qualità verso una maggior intelligenza ecologica – utilizzando un termine proprio di Daniel Goleman, lo stesso autore di *Intelligenza emotiva* – verso una maggior coscienza, per assumerci non solo gli onori, ma anche gli oneri dell'esserci chiamati *sapiens sapiens*. E la spinta verso lo sviluppo di questa ampliata coscienza ecologica, può venire proprio dalla psicologia: «L'uomo diventa parte responsabile della natura quando riesce a riconoscere la natura in se stesso, a mettersi in ascolto per sentirne la voce e ad agire di conseguenza. Si tratta dunque di un lavoro di introspezione» (Bauman 1997: 31). E si chiude il cerchio, torniamo al primo ambito di lavoro dell'Ecopsicologia, quando porta le persone all'aperto per facilitare quella riconnessione interiore, prerequisito per una reale riconnessione anche sul piano esteriore e per il risveglio spontaneo di un senso di appartenenza e corresponsabilità. Oggi questo lavoro diventa un fattore determinante, nel disegnare gli equilibri futuri del pianeta: controbilanciare il potere, che abbiamo a disposizione come specie, con la maturità individuale e collettiva necessaria per gestirlo.

6. L'ECOPSICOLOGIA NEL MONDO E IN ITALIA

Questo nuovo approccio transdisciplinare si è diffuso inizialmente negli Stati di cultura anglosassone, Usa, Gran Bretagna, Australia e Canada, ma dal 2006, a partire dalla nascita della *Società Europea di Ecopsicologia*, in Svizzera, oggi rinominata *Società Internazionale di Ecopsicologia - IES*, è decollato anche in Europa, Sudamerica, e Africa. Attualmente l'associazione IES conta 14 rappresentanze nazionali in 5 continenti e altre 6 candidature alla rappresentanza. L'ultimo convegno internazionale ha avuto sede in Spagna, in una cupola geodetica nel bosco, nel cuore del Parco regionale della Sierra de Gredos (Avila) con 101 partecipazioni da 21 paesi.

In Italia esiste una Scuola di Ecopsicologia dal 2004, *Ecopsiché*, che rappresenta la IES nel nostro Paese, ed è operativa in Lombardia (meratese) con la direzione della psicologa dott.ssa Marcella Danon, in Sardegna (oristanese) con il coordinamento della pedagoga dott.ssa Silvia Mongili e in Sicilia (catanese) con il coordinamento della psicoterapeuta dott.ssa Carmela Di Carlo. La Scuola offre formazione e aggiornamento professionale nell'ambito della relazione di aiuto, dell'educazione e dell'escursionismo ambientale, con un afflusso ininterrotto, sin dalla sua fondazione, da tutta Italia e dall'estero.

L'Ecopsicologia, dal 2018, è un insegnamento opzionale al Corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche all'Università della Valle d'Aosta, la prima realtà universitaria italiana che si è aperta all'approfondimento di questo ambito transdisciplinare coinvolgendo, nella docenza un ecologo e una psicologa. A febbraio 2020 l'Ecopsicologia è stata presentata all'Università di Catania, in un seminario per più di 100 studenti della Facoltà di Scienze dell'Educazione. A settembre 2020 è stata tema principale del seminario interdisciplinare "Green empowerment", promosso dal Dipartimento di Psicologia IUSVE, per approfondire sul piano psico-pedagogico aspetti legati all'Ecopsicologia, all'Orticoltura Terapeutica e ai benefici dell'interazione con la natura.

Ritornando alla *Carta della Transdisciplinarietà*, l'Articolo 5 conferma ampiamente l'importanza dell'incontro tra discipline provenienti da mondi diversi: «La visione transdisciplinare è decisamente aperta, nella misura in cui essa supera il campo delle scienze esatte, per spingerle al dialogo e alla riconciliazione, non solo con le scienze umane ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore». Ed è così che si incontrano e collaborano la saggezza proveniente dallo studio degli ecosistemi e l'arte di affacciarsi ai vasti orizzonti dell'animo umano. Come in ogni incontro transdisciplinare, l'insieme è diventato più della somma delle parti.

Bibliografia

- Angelini, A., Pizzuto, P. (2015). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. FrancoAngeli.
- Barbiero, G., Berto, R. (2016). *Introduzione alla Biofilia – La relazione con la natura, tra genetica e psicologia*. Carocci.
- Barbiero, G. (2017). *Ecologia Affettiva*. Mondadori.
- Bauman, D. (1997). L'uomo, parte conscia e quindi responsabile della natura? In Widmann, C. *Ecologicamente – Psicologia del rapporto uomo-ambiente*, Longo.
- Berry, T. (1988). *The Dream of the World*. Counterpoint.
- Capra, F. (1997). *La rete della vita*. Rizzoli.
- Danon, M. (2019). *Clorofillati – Ritornare alla Natura e rigenerarsi*. Feltrinelli.
- Danon, M. (2020). *Ecopsicologia – Come sviluppare una nuova consapevolezza ecologica*. Aboca.
- Ferrucci, P. (1989). *Esperienze delle vette*. Astrolabio.
- Francesco, Papa (2015). *Laudato si' – Enciclica sulla cura della casa comune*. San Paolo.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza ecologica*. Rizzoli.
- Gould, S.J. (1993). *Eight Little Piggies: Reflections in Natural History*. Norton & Company.
- Hesse, H. (1955). *Il giuoco delle perle di vetro*. Mondadori.
- Marzocca, F. (2014). *Il nuovo approccio scientifico verso la transdisciplinarietà*. Mythos.
- Melucci, A. (2019). *Comprendere l'ambiente*. Ecopsiché.
- Mongili, S. (2009). *Comunità locale, sostenibilità, educazione. Percorsi di riflessione verso la costruzione di comunità sostenibili nell'era planetaria*. Tesi di dottorato in qualità della formazione, UniFI.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Morin, E., Kern A.B. (1994). *Terra-Patria*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Ecologicamente pensando*. Unicopli.
- Rifkin, J. (2010). *Civiltà dell'empatia*. Mondadori.
- Rovelli, C. (2014). *La realtà non è come ci appare*. Raffaello Cortina.
- Roszak, T. (1992). *The Voice of the Earth*. Simon and Schuster.
- Semeraro, R. (2017). *Educazione ambientale ecologia istruzione*. FrancoAngeli.



IUSV *Education*
RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

"LA RADICE UMANA DELLA CRISI ECOLOGICA"

(*Laudato si'*, III)

INTRODUZIONE

Lorenzo Biagi

IUSVE, l.biagi@iusve.it

Un “convegno” – che, come ci ricorda l’etimo, viene dal latino *convenium*, derivato di *convenire* “incontrarsi, riunirsi” – ha tutto il suo valore nel momento in cui non si trasforma in un “parlarsi tra pochi”, ma, per l’appunto, quando avvia un *convenire* che libera altre voci, altri pensieri o, meglio, mette in moto il pensare e l’elaborazione di contenuti alla quale possono-devono contribuire tutti. Le sintetiche riproposizioni dei lavori svolti nelle stanze di discussione dai partecipanti al Convegno Iusve – *Land’s End*: per la cura della Casa Comune, che qui vengono pubblicate, danno prova non solo della fecondità delle relazioni tenute nel convegno stesso, ma soprattutto della riflessione condivisa che si è generata nei rispettivi gruppi tematici, partecipati da docenti e studenti.

Il primo dato che si raccoglie dalle sintesi delle sale, consiste nel rilevare con soddisfazione che il progetto culturale Iusve dedicato alla costruzione di una *comunità di apprendimento*, comunità vivace e plurale vissuta da studenti e docenti, ha trovato certamente in questa occasione una concretizzazione e una conferma della sua importanza. Imparare a riflettere insieme – secondo l’antico termine e proposito greco del *syn-philosophiein* – costituisce sempre una risposta non solo alla struttura sociale dell’intelligenza umana (come le stesse neuroscienze attestano), ma anche un servizio critico alla società attuale, un servizio allo standard in declino del dibattito pubblico, specialmente quando tocca temi decisivi come quelli legati al destino del pianeta e dell’umanità. In ogni caso la ricchezza delle riflessioni che si sono incrociate nelle sale, lascia intendere che quando si ravviva una comunità di apprendimento, lo stesso riunirsi di generazioni, esperienze e intelligenze diverse permette sia di sentirsi meno abbandonati e soli, con il rischio di arrotolarsi in un narcisismo cognitivo, che di imparare a mettere in valore virtù poco di moda, come l’umiltà e l’ascolto. Soprattutto, permette di costruire pensiero in presa diretta, grazie a quella razionalità comunicativa che J. Habermas considera a ragione come la più promettente, perché capace di favorire il formarsi di convinzioni finalizzate ad un consenso critico, mentre l’assunzione di forme ideologiche dominanti provoca nelle persone opinioni sistematicamente distorte. Infatti, è grazie al rapporto comunicativo che emergono quei quadri di riferimento generali impliciti di riflessività e verità, che, esplicitati in una comunità di apprendimento, consentono di discernere la comunicazione distorta da quella autentica. In altre parole, l’esperienza delle sale lascia intendere che come Iusve stiamo lavorando verso un agire comunicativo orientato alla comprensione, che si contrappone all’agire orientato al successo e finalizzato al perseguimento di interessi. E in materia di sfide ecologiche, questa operazione risulta quanto mai attuale e necessaria.

In secondo luogo le riflessioni generate dai gruppi di lavoro attestano che le diverse Aree che costituiscono la proposta accademica dello Iusve, hanno iniziato a costruire

quella *comunità educante* che non si limita al già decisivo compito formativo, compito oggi ancora più esigente e sfidante, ma camminano insieme anche come luoghi di educazione alla nuova cittadinanza ecologica, alla nuova ecologia integrale, in definitiva contribuiscono ad attuare quella “conversione ecologica” che costituisce il vero segno di un viaggio verso un “altro mondo”, un’altra umanità, un’altra antropologia e un’altra espressione degli stili di vita. Probabilmente, quest’ultimo accento costituisce un filo rosso delle diverse relazioni e dei diversi contributi. In ogni caso è evidente da queste riflessioni che contenuti e pratiche non vanno disgiunti, ma vanno maturati in un costante scambio e continuo arricchimento reciproco. Lo strappo tra i due ci espone alla pericolosa deriva tra un ambientalismo superficiale e un ecologismo settario, entrambi incapaci di “contagiare” il costume pubblico e trasformare la mentalità dominante.

In terzo luogo si evidenzia la presenza diffusa nelle Aree di docenti e studenti che coltivano ambiti specifici che proprio in questa occasione hanno avuto l’opportunità di emergere e di venire condivisi, con un maturo spirito critico e con un esercizio di umile condivisione, senza fare del proprio settore specifico il tutto. Ebbene, questa evidenza è una prova che lo Iusve sta iniziando a praticare la *transdisciplinarietà*. È un buon auspicio, perché a volte la transdisciplinarietà sembra mettere paura, mentre nel momento in cui si entra in una comunità di apprendimento e in una esperienza di apprendimento cooperativo, essa diventa un approccio e un modo quasi naturale. Nelle riflessioni condivise emerge l’esercizio di aprirsi continuamente non solo agli altri saperi e pratiche, ma anche a quella che arrischiamo di chiamare «verità ecologica», ossia una «verità poliedro» (come afferma Papa Francesco), che non si chiude mai a ciò che di vero e di onesto ciascun sguardo sul mondo cerca di cogliere e di comunicare. Verità ecologica è quella verità che non è più settoriale, solo metafisica o solo pragmatica, ma manifestazione della autenticità dell’*oikos* che genera uno sguardo consapevole che vi è sempre qualcosa che sta oltre l’orizzonte che può essere abbracciato dall’uomo. Transdisciplinarietà è apertura continua che mi mette in stato di uscita dalla mia disciplina, dal mio specialismo, dalla mia idea di verità...

Senza cedere a ingiustificati trionfalismi e narcisismi, sia i lavori del Convegno che quelli qui presentati, testimoniano di un cammino, rendono visibili i primi passi di un progetto culturale Iusve che ci consegna, a studenti e docenti, la responsabilità di non guardare indietro e di essere comunità di apprendimento capace di accompagnare tutti verso quella razionalità comunicativa capace di immaginare e praticare un ascolto del grido dei poveri e del grido della terra, non moralistico né spiritualistico, ma in chiave di continua e rinnovata conversione ecologica.

Nelle pagine che seguono, pubblichiamo gli esiti del dibattito che ha avuto luogo nelle stanze del convegno “Land’s End: per la cura della casa comune”, Iusve, 21-22 aprile 2021, preceduti dagli abstract delle relazioni attinenti al tema discusso. Le relazioni saranno pubblicate in volumi autonomi nei prossimi mesi.



IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

LO STATO DEL PIANETA

"LA RADICE UMANA DELLA CRISI ECOLOGICA" (*Laudato si'*, III)

ABSTRACT DELLE RELAZIONI AL CONVEGNO "LAND'S END: PER LA CURA DELLA CASA COMUNE"

Ecologia integrale e nuovi stili di vita

Joshtrom Isaac Kureethadam¹

In *Laudato si'* Papa Francesco afferma che «l'esistenza umana si basa su tre relazioni fondamentali strettamente connesse: la relazione con Dio, quella con il prossimo e quella con la terra» (Ls: 66). Cinque sono gli elementi costitutivi di un'ecologia integrale: rivedere la Terra come casa comune che mero ambiente; una comprensione integrale della crisi ecologica come «il grido della Terra e il grido dei poveri»; apertura ad una visione trascendentale; una risposta olistica alla crisi tramite l'economia, la politica e l'educazione; e la conversione ecologica in azione, cominciando dai nuovi stili di vita.

La sostenibilità al tempo del Covid

Nando Pagnoncelli²

La sostenibilità è stato uno dei *trend* che ha dominato il periodo prima del Covid, con una crescente attenzione nei media, nei legislatori, e nella popolazione, con manifestazioni diffuse come i *Fridays for future*. La sensibilità è stata certamente indotta da una crescente attenzione ai temi ambientali, come quelli legati all'abuso di plastica, e dalla forte preoccupazione per i cambiamenti climatici. La forte preoccupazione che ha determinato la spinta verso la sostenibilità è stata certamente affiancata da quella contingente per la pandemia legata al Covid-19. In realtà non si è verificato l'antico adagio "chiodo scaccia chiodo", e le due preoccupazioni hanno proceduto di pari passo. La sensibilità oggi non è affatto diminuita e oltre all'inquietudine per il futuro del pianeta, la tensione alla sostenibilità è sostenuta da due altre forze: l'etica (da intendersi come contributo personale alla sostenibilità) e la ricerca della qualità (nella convinzione che un prodotto "sostenibile" sia un prodotto migliore).

Ne consegue che l'attenzione alla sostenibilità è accompagnata dall'adozione di comportamenti virtuosi da parte di quote sempre maggiori di cittadini impegnati non solo nella raccolta differenziata dei rifiuti ma anche nelle scelte di acquisto, nel risparmio energetico, nel contrasto agli sprechi, ecc. Anche le imprese sono sempre più consapevoli del valore della sostenibilità e spesso orientano le proprie azioni e le proprie strategie CSR a questo tema. Il "ritorno" in termini reputazionali della responsabilità sociale delle imprese è significativamente elevato, ma al crescere dell'importanza attribuita alla sostenibilità aumenta anche la quota di cittadini che esprimono scetticismo sulla autenticità delle intenzioni di alcune imprese e sospettano che accanto a realtà virtuose si nascondano soggetti il cui intento è il *Green washing*. Pertanto, appare auspicabile l'impegno da parte delle istituzioni e dei mondi associativi affinché possano svolgere un ruolo di garanzia circa l'operato delle imprese, contribuendo in tal modo ad aumentare la fiducia dei cittadini e dei consumatori.

Pandemia, ambiente, spreco alimentare in Italia e nel mondo

Andrea Segrè³

Assumiamo come riferimento l'analisi dei dati dell'indagine 2021 monitorati in occasione dell'8ª Giornata Nazionale di Prevenzione dello spreco alimentare, all'impatto della pandemia sul tema spreco e alla dimensione globale avviata da Waste Watcher International Observatory in vista degli Obiettivi ONU di sviluppo sostenibile al 2030. Il patto degli italiani col cibo è probabilmente una delle conquiste più significative del *lockdown* della primavera 2020 e dei lunghi mesi invernali di distanziamento. Si spreca ancora, ma decisamente meno, visto che nel 2020 gli italiani hanno sprecato solo 27 kg di cibo a testa (529 grammi a settimana), l'11,78% in meno (3,6 kg) rispetto al 2019. Vale 6 miliardi e 403 milioni € lo spreco alimentare domestico nazionale, e sfiora il costo di 10 miliardi € l'intera filiera dello spreco del cibo in Italia, sommando le perdite in campo e lo spreco nel commercio e distribuzione. Soprattutto, c'è una netta consapevolezza sull'importanza di investire qualche euro in più per la qualità: questo l'orientamento di 1 italiano su 3 (il 33% degli intervistati), mentre il 60% ha un atteggiamento pragmatico: si ricerca il miglior rapporto costo/qualità. Pochissimi (meno del 5%) vanno sistematicamente in cerca del ribasso.

¹ Joshtrom Isaac Kureethadam è Coordinatore del Settore "Ecologia e Creato" presso il Dicastero per il Servizio dello Sviluppo Umano Integrale in Vaticano, ed è anche cattedratico di Filosofia della Scienza e Direttore dell'Istituto di Scienze Sociali e Politiche all'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Nando Pagnoncelli è presidente di Ipsos, società leader in Italia nel settore delle ricerche demoscopiche. Insegna Analisi della pubblica opinione presso la Facoltà di Scienze Politiche e sociali dell'Università Cattolica di Milano. È Consigliere di amministrazione del gruppo editoriale Sesaab e di ISPI (Istituto per gli studi di politica internazionale), membro del Consiglio Direttivo di Touring Club Italiano e del Comitato Scientifico della Fondazione Symbola nonché del Comitato Editoriale del web magazine *Inpiù*. Collabora con Giovanni Floris al programma *Di Martedì* e cura la rubrica settimanale *Scenari* del *Corriere della Sera*. È autore di saggi su argomenti di attualità sociale. Nel 2019 ha pubblicato con Mondadori *La Penisola che non c'è. La realtà su misura degli italiani*.

³ Andrea Segrè è professore ordinario di Politica agraria internazionale e comparata all'Alma Mater Studiorum Università di Bologna dal 2000. Ha insegnato Economia circolare all'Università di Trento dal 2015 al 2018. Studia e applica i fondamenti dell'ecologia economica, circolare e sostenibile. Fondatore di "Last Minute Market-impresa sociale", *spin off* accreditato dell'Università di Bologna, e ideatore della campagna *Spreco Zero*, attualmente è presidente della Fondazione FICO e del Centro Agrolimentare di Bologna. Dal 2005 al 2015 è stato preside della Facoltà di Agraria e direttore del Dipartimento di Scienze e Tecnologie agroalimentari dell'Università di Bologna. Dal 2015 al 2020 è stato presidente della Fondazione "Edmund Mach" di San Michele all'Adige. Ha ricevuto numerosi riconoscimenti fra i quali il San Giusto d'Oro di Trieste nel 2020 e il Premio internazionale Pellegrino Artusi nel 2012. Autore di numerosi articoli su riviste internazionali e nazionali, gli ultimi saggi pubblicati sono: *Le parole del nostro tempo*, dialogo con il cardinale Matteo Zuppi (Edb 2020); *A che ora è la fine del mondo. Scivolando verso il futuro* (con I. Perrot, Edizioni Ambiente 2020); *Il metodo spreco zero* (Rizzoli 2019); *Il gusto per le cose giuste. Lettera alla generazione Z* (Mondadori 2017); *L'oro nel piatto. Valore e valori del cibo* (con S. Arminio, Einaudi 2015, Corriere della Sera 2020).

Lo sguardo di Waste Watcher International Observatory si è focalizzato sugli scenari globali del pianeta, nell'anno della pandemia: a un campione statistico transnazionale si è chiesto se, a lungo termine, il cambiamento climatico potrà diventare una crisi grave quanto il Covid-19. Ed è appunto questa l'opinione di larga parte dei cittadini di Cina, India e Messico (81/84%), mentre l'Italia si posiziona appena dietro: fra il 71 e l'80% degli intervistati concorda con questa previsione, denotando una reale preoccupazione per il surriscaldamento del pianeta. Ma quanto siamo realmente disposti a impegnarci sul tema clima – riscaldamento globale? “In futuro ci saranno più persone disposte a lottare per i cambiamenti climatici per proteggere l'ambiente”, questa l'opinione di 7 cittadini su 10 in Cina e India, e del 60/70% degli intervistati in Messico e Brasile. Il mondo, in media come la pensa? 1 cittadino su 2 concorda con questa previsione, l'Italia è lievemente sotto la media con il 40%/50% insieme a Russia, Stati Uniti, Canada, Gran Bretagna e Australia. Più pessimisti i cittadini tedeschi e giapponesi: meno di 4 cittadini su 10 prevedono un impegno futuro del mondo sul tema clima. Negli Stati Uniti si è molto parlato in rapporto agli Accordi di Parigi sul clima: ma i cittadini come la pensano in tema spreco? Sette su 10 confessano i loro sensi di colpa quando si ritrovano a gettare frutta e verdura, il 64% quando getta la carne e 57% quando getta gli avanzi. E ancora: il 55% acquista cibo solo quando serve senza spese eccedenti, uno su 2 ricorre a contenitori riutilizzabili per allungare la vita del cibo e il 37% ricorre al congelamento del cibo cucinato in eccesso.

Youth for Future

Michela Drusian, Davide Girardi, Anna Pileri⁴

Quali sono le rappresentazioni dei giovani italiani circa le sfide ambientali che interessano oggi l'intero pianeta? Che cosa pensano di fenomeni come *Fridays for Future*? Sono alcune delle questioni che l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia ha

approfondito mediante l'indagine *Youth for Future*, che s'inserisce nel progetto Iusve “Ecologia integrale e nuovi stili di vita”. Sono stati raggiunti due campioni rappresentativi di giovani italiani: il primo ha coinvolto 1.821 14-18enni frequentanti la scuola secondaria di secondo grado, il secondo 1.523 giovani adulti 19-29enni. A uno sguardo complessivo, l'indagine restituisce la necessità della sfida che il Paese dovrà affrontare nei prossimi anni: quella che i giovani possano e debbano diventare protagonisti di una “transizione ecologica”, dando loro un ruolo centrale anziché marginale, strategico anziché puramente opportunistico.

Uno sguardo sulla percezione della criminalità ambientale

Marco Manzani⁵

Le ricerche criminologiche e vittimologiche relative alla criminalità ambientale, basate sulle denunce delle fattispecie emerse, risentono della variabile “numero oscuro”, vale a dire del rapporto tra reati conosciuti e reati effettivamente commessi. I reati ambientali sono tra le fattispecie di reato con il più elevato numero oscuro, vale a dire di criminalità sommersa, e questo incide pesantemente anche sulla percezione del fenomeno nella popolazione. In una ricerca effettuata dall'Istituto Universitario IUSVE, è emerso come gli studenti universitari del Nord-Est abbiano scarsa consapevolezza della presenza della criminalità ambientale sul loro territorio, ritenendo tale tipologia di crimini come meno presente rispetto ad altre (es. criminalità comune e reati contro la persona). È necessario riflettere in termini di “emergenza”, non tanto nell'accezione di “urgenza”, quanto nell'accezione di “emersione”; emersione di una “coscienza verde” nella consapevolezza che, se trent'anni fa avevamo trent'anni di tempo per rimediare a tutto questo, ora il tempo è scaduto.

⁴ Michela Drusian è docente stabile di Sociologia generale, Sociologia dei consumi e metodologia della ricerca scientifica presso lo Iusve, oltre che coordinatrice di ricerca dell'Area Comunicazione ed educazione. Svolge attività di ricerca sul tema della relazione tra giovani e nuovi media. Ha curato con R. Stella, C. Riva e C.M. Scarcelli, *Sociologia dei new media* (2014); fra le pubblicazioni più recenti, *Mai senza rete* (2017) e *Marketing transpersonale per l'impresa 4.0* (2018, con M. Villa), *Vite interconnesse* (con P. Magaudda e C.M. Scarcelli, 2019). Davide Girardi è professore stabile di sociologia presso l'Istituto Universitario Salesiano Venezia e coordinatore di ricerca dell'area di Pedagogia. Si occupa, in particolare, di sociologia della condizione giovanile e di sociologia delle disuguaglianze. Tra le sue pubblicazioni: *Gioventù "corte"*, *Giovani adulti di origine straniera* (FrancoAngeli, 2012); *Una quotidianità responsabile? La sfida di un civismo potenziale* (Proget 2016); *Prove di sintonia. Giovani e chiesa in un'esperienza sinodale* (con M. Toso, Libreriauniversitaria 2019); *Ognuno per sé, chi per tutti? Disuguaglianze, Stato sociale e convivenza civile* (con L. Biagi, Maggioli 2021). Anna Pileri è docente titolare di Metodi della ricerca qualitativa, oltre che Coordinatrice di ricerca e Responsabile delle reti internazionali, presso l'Area di Psicologia dello IUSVE. Insegna anche Pedagogia I – Pedagogia speciale nel Corso di Laurea in Scienze e Tecniche psicologiche, Dipartimento di Psicologia di Cesena (Alma Mater Studiorum - Università di Bologna). Fra i suoi attuali temi di ricerca, i modelli e dispositivi per la co-educazione e la cittadinanza attiva, Infant research e video-microanalisi in campo educativo e scolastico finalizzata a individuare variabili interculturali (bambini e genitori migranti) e di inclusione (bambini/e con disabilità). È autrice di numerose pubblicazioni, fra cui *Colori della pelle, diversità somatiche e culturali negli albi illustrati: una ricerca nella scuola dell'infanzia* (con I. Bolognesi, 2018); *Disabilità e migrazioni. Inter-azioni e processi d'inclusione nei nidi di Parigi* (2018), e *Disabilità e migrazione: quali intrecci nella scuola primaria?* (con V. Friso, 2019).

⁵ Marco Manzani, criminologo. Direttore del Centro Universitario di Studi e Ricerche in Scienze Criminologiche e Vittimologia (SCRIVI) dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia Mestre, componente del Comitato Scientifico e del Board of Directors dell'“International Society of Criminology” (ISC).

SINTESI DEL DIBATTITO

INEQUITÀ E INQUINAMENTO: LE CONDIZIONI PER "FARE QUALCOSA"

Davide Girardi
 IUSVE, d.girardi@iusve.it

Già la lettera enciclica *Laudato si'* (2015) invitava a vedere come intimamente collegati ecosistema "umano" ed ecosistema "ambientale", secondo un approccio non segmentato tuttora di frequente utilizzato quando si parla per un verso di "ambiente" e per altro verso di "disuguaglianze". Eppure, a suo tempo Beck (2000a) sottolineava come i rischi legati alle "catastrofi" non fossero semplicemente sostitutivi dei vecchi schemi di disuguaglianza, ma si aggiungessero a questi e con questi interagissero. Tale intima connessione, per contro, è ancora lungi dall'essere diventata patrimonio di consapevolezza comune, come dimostrano, ad esempio, le ricerche svolte dall'Osservatorio di Pavia⁶: ancora oggi, infatti, si assiste ai maggiori picchi di attenzione sui temi qui d'interesse solo in corrispondenza delle "catastrofi naturali" o della "visibilizzazione minacciosa" dell'altro, come in occasione dei cosiddetti "sbarchi". Così, mentre viene replicata una lettura spesso puntiforme e monadica dei fenomeni, questi continuano a interagire e a presentare tratti di complessità viepiù maggiori. A ben vedere, è proprio questo scarto tra riduzionismo interpretativo e articolazione fenomenologica a costituire la sfida forse più urgente: mentre l'interconnessione tra fenomeni ne potenzia il carattere sfidante, le persistenti categorizzazioni semplificate presiedono a risposte che non si limitano a essere inefficaci, ma retroagiscono sui fenomeni stessi; si creano cioè "effetti perversi" non voluti dai singoli, con i quali nondimeno questi ultimi dovranno fare i conti.

Tale *frame* ci aiuta a collocare introduttivamente le questioni sollevate dai partecipanti alle stanze di discussione, che vorremmo tuttavia rileggere secondo alcuni aspetti unificanti. Prima di procedere, è opportuno precisare come non sia nostra intenzione riprendere descrittivamente le questioni in gioco, la cui centralità è da anni ben presidiata da molteplici documenti specialistici; diversamente, vorremmo prestare attenzione a ciò che oggi limita o impedisce l'assunzione di consapevolezza su quelle evidenze fattuali che, per molti, continuano a non essere tali o ritenute viziate da precomprensioni ideologiche. Ci chiediamo cioè: perché temi come l'inquinamento e l'inequità planetaria sono ancora così debolmente acquisiti nella propria urgenza e avvicinati solo in modo superficiale e poco "compromettente"? Quali sono gli assi sui quali lavorare in prospettiva futura?

Il primo di essi rinvia alla dimensione *informativa*, già accennata poco sopra. Non v'è dubbio, in proposito, che nella "infosfera" (Floridi 2009) come articolatasi fino

ad oggi il tema della "cittadinanza" delle diverse questioni in gioco si riveli focale e insieme critico. A fronte di un maggiore tratto orizzontale che contraddistingue gli attuali mezzi di comunicazione – soprattutto le piattaforme *social* – quanti sono in grado di utilizzarli in modo competente sono una netta minoranza, laddove per "competenza" non ci si riferisce tanto al possesso e all'utilizzo materiale dei *device* di fruizione delle predette piattaforme (*digital divide* "di primo livello"), bensì alla capacità di filtrarne i contenuti e di crearne di autonomi in modo "autodeterminato" (*digital divide* "di secondo livello") (Kenner e Lange 2019). La presunta orizzontalità della comunicazione *social*, quindi, si scontra in primo luogo con una diseguale distribuzione di competenze riflessive di loro utilizzo; tale tratto incontra poi un ulteriore elemento di criticità che vale la pena segnalare in riferimento alle nuove "arene" in cui avviene il dibattito (posto che esso sia tale): a fronte di una asserita caratterizzazione diffusa che sarebbe propria dei contenuti prodotti e agli *user* effettivi e potenziali, si tratta di piattaforme che operano secondo una logica accentratrice e aggregatrice delle informazioni (Harari 2019) da noi "liberamente" messe a disposizione. Un "capitalismo della sorveglianza" (Zuboff 2019) che monetizza le nostre tracce digitali e le struttura in modo possibile solo a quanti fanno parte dell'infrastruttura tecnica e commerciale, non certo al singolo *user* che pratica una "libertà" molto limitata. Si crea, cioè, un retroterra informativo fortemente diseguale, che in virtù di determinati algoritmi "espelle" alcuni temi e dà diritto di cittadinanza ad altri. In questo modo, chi fosse interessato a informarsi criticamente sulle questioni si trova a giocare in un campo i cui confini sono spesso pre-costituiti, rendendo ardua la triangolazione informativa e ancora più elitario l'accesso consapevole all'informazione "diffusa". Scardinare questo linguaggio consentirebbe di sfuggire alle trappole della *compassion fatigue* (soprattutto nel caso dell'uso reiterato di immagini "forti") (Höjer 2004) e dell'*hate speech* (Gagliardone *et al.* 2015). In altri termini, viene da chiedersi in che modo sia possibile praticare un crescente coinvolgimento informativo circa *issues* come quelle legate alle disuguaglianze globali e alla crisi ecosistemica, laddove nelle attuali arene informativo-comunicative è spesso agita una forma di dis-integrazione delle dimensioni che insieme le costituiscono e, perciò, di riduzione del potenziale di comprensione.

Un secondo aspetto è di natura *politica*. Quello che stiamo vivendo, da questa prospettiva, segna il compimento di quella dis-intermediazione tra individuo e sistema di cui aveva parlato Giddens (1994) a proposito della "modernità radicale". Ciò non equivale alla scomparsa di qualsivoglia forma di organizzazione di rappresentanza o di corpo intermedio, ma alla compresenza di retaggi della modernità (sia pure in forma diversa rispetto al passato) e di un sostrato "magmatico" in cui si muovono attori fluidi e difficilmente statici. Per queste ragioni, l'intervenuto processo di individualizzazione lascia spesso scoperto il singolo di fronte a un'ingerenza sistemica, volontaria o meno, che egli non può affrontare da solo. Proprio la *gig economy* (Wood *et al.* 2019) è un'evidenza interessante in tal senso: davanti ad attori organizzati che controllano quote abnormi di informazione e, per questo, di mercato, il cittadino che

non voglia essere consumatore passivo può mantenere una (sia pure limitata) quota di controllo solo se esercita un contropotere riflessivo assieme ad altri soggetti che condividano le medesime istanze morali, nei termini fatti propri da Touraine (2012). Questo esercizio di *agency* non è appannaggio, però, delle associazioni dei consumatori, ma assurge soprattutto a orizzonte politico in cui viene praticato “l’impegno civile” di cui parla Beck (2000a), a costruire nuove forme di partecipazione laddove quelle vecchie non sono più bastevoli. In proposito, resta però inevasa una questione: anche quando si assista a forme di partecipazione dal basso, questo non garantisce che esse siano aperte e inclusive; possono facilmente caratterizzarsi anche per un declivio verso chiusure centripete, tratteggiate da capitale *bonding* anziché *bridging* (Putnam 2001). Mentre si formano nuovi attori politici capaci di opporsi alle contemporanee forme di iniquità e distruzione ecosistemica, allora, è necessario prestare attenzione al riaffermarsi di quelle “comunità immaginate” di cui parla Anderson (2018), esito tutt’altro che remoto se si pensa alle recenti affermazioni di soggetti politici populistici. La nuova “sfera pubblica” – un concetto ritenuto da alcuni obsoleto (Han 2017) – dovrebbe coniugare tratto diffuso e anelito aperto, oltre che un’istanza personalista nei termini fatti propri da Mounier (2004). Una logica, questa, che superi il semplice ricorso alla “rete” quale concetto ubiquo, in cui la convergenza avviene in primo luogo sulla base di interessi situati che presiedono alle transazioni che nella rete hanno luogo; reti valorialmente dense e aperte non si creano su una logica debole, ma su un orizzonte strategico di medio-lungo periodo.

Il terzo aspetto concerne la *propensione al cambiamento* ed è configurabile senza soluzione di continuità con quelli sopra enucleati. Informazione e soggettività politica dovrebbero trovare proprio in un cambiamento di paradigma il proprio orizzonte di riferimento: in cui l’ecologia integrale non sia confusa per *green washing* e il linguaggio della sostenibilità non divenga una “parola vuota”. Seguendo la lezione di Sen (1985) e Nussbaum (2013) al contrario, sappiamo che la capacitazione dei soggetti transita per contesti abilitanti. Questi contesti diventano tali se si recupera una logica dei diritti, e di quelli sociali in particolare. Troppe volte, negli ultimi anni, si è insistito sulle architetture di *governance* del welfare come “rete di protezione” delle persone e solo la pandemia sembra aver riproposto la centralità dei “beni pubblici” (Mazzucato e Ryan-Collins 2019) come precondizione di contrasto alle disuguaglianze: se beni come lavoro, salute o scuola vengono rimessi al centro, si potrà fare un salto di qualità nello scardinare quelle che sono oggi le principali determinanti delle più resistenti forme delle disuguaglianze contemporanee. L’accento su una presunta, e astorica, capacità di “attivazione” del singolo – che non fa cioè i conti con lo svuotamento originato dalle “linee di faglia” delle disuguaglianze – espone al rischio di cadere in una sorta di moralismo prescrittivo. In altre parole, il cambiamento appare funzione delle precondizioni del medesimo, in cui le motivazioni e le capacità individuali non possono diventare il surrogato di ben precise disuguaglianze che hanno invece cifra pubblica, né diventare appannaggio di sole reti situate che non di necessità possono essere replicate in termini di “*best practices*”.

Bibliografia

- Anderson, B. (2018). *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*. Laterza.
- Beck, U. (2000a). *Il lavoro nell’epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*. Einaudi.
- Beck, U. (2000b). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Carocci.
- Floridi, L. (2009). *Infosfera. Etica e filosofia nell’età dell’informazione*. Giappichelli.
- Gagliardone, I., et al. (2015). *Countering Online Hate Speech*. Unesco.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Il Mulino.
- Han, B.-C. (2017). *L’espulsione dell’altro*. Nottetempo.
- Harari, Y.N. (2019). *21 lezioni per il XXI secolo*. Bompiani.
- Höjer, B. (2004). The discourse of global compassion: the audience and media reporting of human suffering. *Media, Culture & Society*, 26 (4), 513-531.
- Kenner, S. e Lange, D. (2019). Digital Citizenship Education. Challenge and Opportunity. *Scuola democratica*, 4, 47-55.
- Mazzucato, M. e Ryan-Collins, J. (2019). Putting value creation back into “value”. From market fixing to market shaping. *UCL Working Paper*, 5, https://www.ucl.ac.uk/bartlett/public-purpose/sites/public-purpose/files/public_value_final_30_may_2019_web_0.pdf.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Ave.
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità*. Il Mulino.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si’*. *Enciclica sulla cura della casa comune*. San Paolo.
- Putnam, R. (2001). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster.
- Sen, A. K. (1985). *Commodities and Capabilities*. North Holland.
- Touraine, A. (2012). *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*. Armando.
- Wood, A.J., et al. (2019). Good Gig, Bad Gig: Autonomy and Algorithmic Control in the Global Gig Economy. *Work, Employment and Society*, 33 (1), 56-75.
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell’umanità nell’era dei nuovi poteri*. Luiss University Press



IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

LA DEGENERAZIONE DELL'ANTROPOCENTRISMO

"LA RADICE UMANA DELLA CRISI ECOLOGICA" (*Laudato si'*, III)

ABSTRACT DELLE RELAZIONI AL CONVEGNO "LAND'S END: PER LA CURA DELLA CASA COMUNE"

Crisi e conseguenze dell'antropocentrismo moderno. L'enciclica *Laudato si'* e l'antropocene: alla ricerca di un antropocentrismo non dispotico

Martin Lintner¹

Nel capitolo "Quello che sta accadendo alla nostra casa" dell'enciclica *Laudato si'* Papa Francesco descrive in modo drastico le conseguenze gravi e a lungo termine dell'agire dell'uomo moderno per la natura e il clima. Nelle scienze si è ormai consolidato il termine "antropocene" per esprimere il fatto che l'uomo con le sue attività non solo ha già modificato strutture geografiche e climatiche, ma che le conseguenze gravi di questo impatto segneranno la storia geologica delle prossime centinaia di migliaia di anni. La relazione esaminerà il significato sia descrittivo che morale del concetto dell'antropocene e chiederà quali stimoli l'enciclica *Laudato si'* offre per affrontare le problematiche ecologiche e climatiche. Papa Francesco critica fortemente una forma di antropocentrismo che egli caratterizza come deviato. Nondimeno il suo approccio è antropocentrico, più specificamente può essere caratterizzato come antropocentrismo ecologico. L'autore elabora il significato di questa posizione e cerca di evidenziare come secondo essa possono essere mediati sia il diritto degli uomini, in modo particolare dei poveri, di potersi sviluppare, sia le esigenze ambientali ed ecologiche.

¹ Martin M. Lintner, nato nel 1972 a Bolzano, è professore ordinario di Teologia morale presso lo Studio Teologico Accademico di Bressanone e religioso nell'ordine dei Servi di Maria; ha studiato teologia a Innsbruck, Vienna e Roma; già presidente dell'"Associazione Europea per la teologia cattolica" (2013-2015) e dell'"Associazione internazionale di Teologia morale ed Etica sociale" (2017-2019); il suo ultimo volume in italiano è *Etica animale. Una prospettiva cristiana* (Queriniiana 2020).

Quale soggetto per l'Antropocene?

Elena Pulcini²

La radicalità della sfida ecologica impone di ripensare il soggetto oltre i paradigmi egemoni della modernità. È necessaria una *metamorfosi*: dal soggetto prometeico, autoreferenziale e illimitato, ad un *soggetto in relazione*, capace di valorizzare dimensioni rimosse come la vulnerabilità e l'interdipendenza, il debito verso la natura e le passioni empatiche. Un soggetto che a partire dall'esperienza della vulnerabilità, sempre più endemica nell'Antropocene, possa accedere ad un'*etica della responsabilità* che scongiuri il rischio di una perdita del futuro.

La vita ecologica: la sfida educativa

Luigina Mortari³

L'essere umano da sempre ha messo all'opera la sua ingegnosità per sfruttare la natura, ma rispetto al passato oggi l'ambiente non viene solo modificato, ma stravolto da interventi pesanti e massicci. Con l'attuale potenza della scienza e della tecnologia l'essere umano interviene nella processualità più intima della natura; mentre un tempo, nell'usare gli elementi della terra, non era ancora in grado di mutarne la natura, né di manipolare la loro potenza generativa, oggi i suoi interventi non sono più definibili "di superficie" e quindi assorbibili dalle dinamiche esistenti; sono divenuti sostanziali. Si è passati da interventi che modificano la materia vivente solo in superficie, come l'innesto delle piante, ad azioni dal potere profondo, come la manipolazione del patrimonio genetico, senza che questo potere di intervento sia supportato dalla necessaria saggezza, poiché la cultura della modernità, in cui tuttora siamo immersi, non fornisce gli strumenti di pensiero per affrontare la crisi del rapporto con la natura.

² Elena Pulcini (1950-2021), scomparsa pochi giorni prima del convegno e ricordata con la lettura di alcune pagine di un suo saggio, è stata docente ordinario di Filosofia sociale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Firenze; ha posto al centro della sua ricerca le passioni e l'individualismo, le patologie sociali della modernità e delle forme del legame sociale, oltre che la riflessione sul soggetto femminile. In tempi più recenti, particolarmente rilevante è stata la sua indagine sui possibili fondamenti emotivi di un'etica per il futuro, una *filosofia della cura* per l'età globale, e sul problema della crisi ecologica, delle sue radici antropologiche e delle sue implicazioni filosofico-sociali. Tra i suoi lavori, alcuni dei quali tradotti nelle principali lingue europee, *L'individuo senza passioni* (Bollati Boringhieri 2001); *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura* (Bollati Boringhieri 2003); *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale* (Bollati Boringhieri 2009); *Invidia. La passione triste* (Il Mulino 2011); *Responsabilità, Uguaglianza, Sostenibilità* (con S. Veca e E. Giovannini, Lampi Edb 2017); *Cura ed emozioni. Un'alleanza complessa* (con S. Bourgault, Il Mulino 2018), oltre al recente *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale* (Bollati Boringhieri 2020).

³ Luigina Mortari è professoressa ordinaria di Epistemologia della ricerca qualitativa presso la Scuola di Medicina e chirurgia e di Filosofia della scuola presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi di Verona. Le sue ricerche hanno per oggetto la filosofia dell'educazione, la filosofia della cura, la filosofia ecologica, la definizione teorica e l'implementazione dei processi di ricerca qualitativa e la formazione dei docenti e degli operatori sanitari. Ha al suo attivo numerosissime pubblicazioni: venti monografie, molte delle quali tradotte in inglese, spagnolo, tedesco, portoghese e russo, e circa duecento tra articoli su riviste scientifiche o saggi in collettanea. Tra i suoi ultimi lavori: *Filosofia della cura* (Raffaello Cortina 2015), *La materia vivente e il pensare sensibile* (Mimesis 2017), *MelArete. Cura Etica Virtù* (Vita e Pensiero 2019), *Educazione ecologica* (Laterza 2020).

Non si può negare l'esistenza di iniziative in favore di un superamento della crisi. L'interesse alle problematiche ecologiche negli ultimi decenni si è intensificato divenendo ormai un tema diffuso. Il problema della gestione corretta dell'ambiente da tempo ha trovato spazio nell'ambito della ricerca scientifica e tecnologica, nei programmi dei partiti politici e nell'attività legislativa dei governi, nei documenti religiosi, in molte programmazioni aziendali. Ancora prima che il disagio nei confronti del degrado del territorio fosse una situazione diffusa, le associazioni ambientaliste hanno giocato un ruolo di primo piano ai fini dell'informazione e della sensibilizzazione ecologica, cominciando a veicolare concetti nuovi quali quello di "ambiente come realtà viva" e quello della necessità di mettere in discussione il paradigma su cui si è strutturata la civiltà moderna, che ha contribuito a compromettere il rapporto fra ecosfera e sociosfera. Eppure, nonostante tutte le iniziative a scopo ecologico di questi ultimi anni, e l'impegno profuso in molte scuole per avviare progetti di educazione ecologica, il degrado ambientale va aggravandosi a ritmi sempre più elevati, mostrando come l'attenzione ai problemi dell'ambiente risulti spesso niente più che una moda, e in quanto tale debole sul versante di un possibile cambiamento reale. Ciò significa che, oltre a politiche serie e rigorose, affidate a governi che sanno agire per il bene e non piegati solo alle logiche della finanza mondiale, c'è bisogno di avviare un movimento culturale capace di produrre cambiamenti più profondi, radicali, per orientare su nuove coordinate la relazione fra mondo umano e mondo naturale. C'è bisogno di una nuova saggezza, che consenta alla civiltà contemporanea di abitare con misura la terra. Se per "saggezza" s'intende quella giusta misura che consentirebbe all'essere umano di interpretare nel modo migliore possibile il progetto di dell'esserci, la misura per mettere ordine nel rapporto col mondo naturale si esprime in modo specifico in quello che si può definire saggezza ecologica.

SINTESI DEL DIBATTITO

ANTROPOCENTRISMO DEVIATO, CRISI DEI LEGAMI SOCIALI E SFIDA EDUCATIVA

Emanuele Balduzzi
IUSVE, e.balduzzi@iusve.it

1. LA SFIDA EDUCATIVA DELLA LAUDATO SI' AL MONDO DELL'EDUCAZIONE

Per favorire la discussione pedagogico-educativa si sono presentate inizialmente alcune suggestioni presenti nella Lettera enciclica *Laudato si'*, per poi chiudere con alcune domande stimolo su cui far convergere l'attenzione per aprire il momento del dibattito. Di seguito, lo schema generale che riprende, in alcune sue parti, anche un articolo apparso nel precedente numero di *Iusveducation*¹.

a. *Un primo snodo dirimente* consiste nel cogliere il limite di un «antropocentrismo dispotico» (*Laudato si'*: 68) che recide ogni legame e custodia fra l'essere umano, la terra e Dio.

b. Purtroppo, così facendo, ciascuno dimentica la propria personale vocazione a custodire² e proteggere la nostra casa comune, avanzando una logica predatoria ed esclusivamente autocentrata che provoca conseguenze nefaste.

c. Del resto, «Non ci sarà una nuova relazione con la natura senza un essere umano nuovo. Non c'è ecologia senza un'adeguata antropologia» (*ibi*: 118).

d. Nella modernità si è verificato un notevole eccesso antropocentrico che, sotto altra veste, oggi continua a minare ogni riferimento a qualcosa di comune e ogni tentativo di rafforzare i legami sociali. Per questo è giunto il momento di prestare nuovamente attenzione alla realtà con i limiti che essa impone, i quali a loro volta costituiscono la possibilità di uno sviluppo umano e sociale più sano e fecondo (*ibi*: 116).

Quest'invito si presenta in tutta la sua portata innovativa poiché invita anche fare i conti con “i limiti che ci impone la realtà”, e che provocano almeno due conseguenze decisive per il mondo dell'educazione:

a. *La prima chiede anche di capire ed accettare quando occorre “fermarsi”, “sapersi arrestare”* di fronte ad uno sfruttamento indiscriminato di beni, risorse naturali e, purtroppo, vite umane (la cosiddetta “cultura dello scarto” su cui Papa Francesco insiste più volte) che è sostenuto da una certa mentalità eccessivamente prometeica, ciecamente operativa in chiave efficientistica, progettuale secondo una mera logica pragmatica e performativa che rischia di infiltrarsi subdolamente anche nelle nostre istituzioni educative e formative.

b. *La seconda* ci avverte di un problema centrale: *lo scioglimento del legame comunitario*, dei legami sociali che risultano, in ultima istanza oggi, particolarmente deboli ed evanescenti.

Nella *Laudato si'*, il legame si specifica e prende forma proprio nel *legame di fraternità* che porta Papa Francesco, ispirandosi alla vita e all'opera di San Francesco d'Assisi, a scrivere nelle prime pagine:

La sua testimonianza ci mostra anche che l'ecologia integrale richiede apertura verso categorie che trascendono il linguaggio delle scienze esatte o della biologia e ci collegano all'essenza dell'umano [...]. La sua reazione era molto più che un apprezzamento intellettuale o un calcolo economico, perché per lui qualsiasi creatura era una sorella, unita a lui con *vincoli di affetto*. Per questo si sentiva chiamato a prendersi cura di tutto ciò che esiste (*ibi*: 11, corsivo mio).

Quanto appena richiamato, provoca due conseguenze fondamentali:

a. *la cura poggia proprio su questo legame fraterno*, non su di una dimensione pratico-operativa-tecnica (seppur fondamentale) che però è secondaria. Gli apporti tecnici quando non sono vivificati dal legame fraterno sono educativamente sterili (anche se efficienti, funzionali, sanitariamente perfetti);

b. non siamo noi ad istituire quel legame fraterno: all'opposto, *è quel legame che dobbiamo imparare a scoprire e riconoscere*. E che dobbiamo anche aiutare a far scoprire e riconoscere a coloro con cui entriamo in relazione (dopotutto, l'ultima Lettera Enciclica recentemente presentata, ha come centro gravitazionale la *fraternità universale*).

La sfida educativa su cui riflettere insieme (e che voglio rilanciare in forma critica per incentivare il dialogo e la discussione) si condensa in tre domande, a mio avviso, calzanti ed ineludibili:

a. Come favorire nelle nostre istituzioni educative e formative, ad esempio la scuola, la dimensione della scoperta, della meraviglia, della contemplazione durante il processo di crescita e di apprendimento? (controbilanciando “l'affanno del fare” che in

¹ Cfr. Balduzzi, E. (2021). *La Laudato si'* e l'ampliamento degli orizzonti della razionalità pedagogica. *Iusveducation. Rivista interdisciplinare dell'educazione*, 17 (1), 126-139.

² «Mentre “coltivare” significa arare o lavorare il terreno, “custodire” vuol dire proteggere, curare, preservare, conservare, vigilare. Ciò implica una relazione di reciprocità responsabile tra essere umano e natura» (*Laudato si'* 67).

maniera ossessiva sta pervadendo molte istituzioni educative e formative)

b. Come sviluppare la dimensione della cura (prendersi cura e aver cura) verso la nostra casa comune?

c. Come recuperare, riconoscere valorizzare la dimensione del legame comunitario che oggi pare sempre di più affievolirsi nelle nostre relazioni ed interazioni (“essere sulla stessa barca”³)?

Nella condivisione si è preferito focalizzare l’attenzione soltanto sulla portata delle domande/stimolo finali, e sono stati sostanzialmente *tre* i filoni su cui si è articolata la riflessione condivisa nella stanza. Senza alcuna pretesa di esaustività, indicherò in linea generale quanto emerso.

2. PER UNA CRESCITA EDUCATIVA COMPLETA OLTRE “L’AFFANNO DEL FARE”

Un primo snodo fondamentale si è concentrato sulla problematizzazione di una tendenza, sempre più diffusiva oggi, che consiste in una potenziale sovraordinazione del senso educativo nei riguardi di un sapere strumentale e poetico che sta connotando sempre di più le nostre istituzioni educative, proprio a partire dalla scuola. Nello specifico, è stata rimarcata la straripante attenzione che viene riservata all’acquisizione di competenze e abilità, verso cui la scuola è anche chiamata a fornire adeguati attestati circa i livelli di acquisizione da parte di studenti e studentesse, misconoscendo, a volte, la centralità che deve essere riservata allo sviluppo e alla promozione di un’etica del pensare e di un soggetto umano inteso come essere di desiderio nei confronti dei contenuti di apprendimento, non soltanto identificabile come mero utente o cliente di un servizio. Soltanto in questo modo sarà possibile recuperare una nuova visione del mondo e della crescita umana che non può essere completamente convogliata in una dimensione puramente strumentale e funzionale dell’apprendimento, ma che deve promuovere una crescita globale e profonda della persona, anche nelle sue dimensioni più propriamente spirituali.

Al contempo, quest’“affanno del fare” – che taglia trasversalmente la scuola di ogni ordine e grado seppur a livelli differenti – impone, in alcuni casi, una forte accelerazione nei riguardi dei contenuti di apprendimento che non collima sempre con i “naturali” ritmi di crescita di alunne e alunni. Ecco perché, anche per favorire un adeguato processo formativo, diviene sempre più dirimente considerare il “giusto tempo”, il tempo adeguato ai ritmi di sviluppo e di crescita di bambine e bambini soprattutto, che deve anche proporsi come giusto tempo per la riflessione, le relazioni, la cura degli ambienti. Depotenziando, al contempo, quella “logica dell’accumulo” che prevede una affannosa realizzazione sempre più massiccia di prodotti realizzati che, fin dai primi anni della scuola d’infanzia, devono essere promossi.

3. RISCOPRIRE IL LEGAME TRA SCUOLA E NATURA

Un ulteriore ambito di riflessione ha focalizzato l’urgenza di recuperare quel legame privilegiato tra scuola e natura. In particolare, si è sottolineata la rilevanza educativa di poter “vivere la natura”, prendersene cura, apprendere e crescere in un ambiente naturale, testimoniata anche dal crescente interesse verso le scuole e gli asili nel bosco. Così facendo, lo stesso processo formativo assumerebbe una valenza rinnovata poiché favorirebbe la comprensione educativa di eventi anche critici e delicati traendo spunto proprio dal mondo naturale. Ad esempio, poter far comprendere l’importanza dell’azione di cura verso la fragilità e la sofferenza che caratterizza la vita accompagnando bambini e bambine a prendersi cura dell’ala spezzata di un uccellino. Un’azione semplice che però incentiva un ripensamento anche del nostro modo di porci nei riguardi della natura, alimentando disposizioni virtuose che, nel corso del tempo, possono anche consolidare atti di solidarietà e di attenzione verso tutto ciò che ci circonda.

4. RIPENSARE LA LOGICA DI COMPrensIONE DEL MONDO NATURALE

Un ultimo veloce affondo che intendo riprendere, si è condensato nella necessità di trasfigurare il nostro modo di pensare e di comprendere la natura. Nel dettaglio, è stato rimarcato come, per riuscire ad arginare quella logica possessiva e predatoria mediante cui più volte ci avviciniamo verso il mondo naturale, diviene imprescindibile poter generare uno sguardo riflessivo che ci possa condurre a considerare la natura in una modalità completamente diversa rispetto a quella attuale. Una modalità di accostamento che possa sempre più ampliare i nostri orizzonti di comprensione in una logica inclusiva (*et et*) che possa, ad esempio, comporre etica deontologica ed etica delle virtù. In questo senso, gli ecosistemi e il mondo animale devono ricevere anche quella giusta e doverosa attenzione giuridica che oggi sta suscitando interesse e dibattito critico. Quest’ultimo rilievo, che ha concluso la serie di interventi, ha brevemente posto a tema uno snodo centrale che anche nei contributi della giornata del convegno si era toccato: ossia come articolare una riflessione complessa e plurisfaccettata sul valore della natura.

Bibliografia

- Balduzzi, E. (2021). *La Laudato si'* e l'ampliamento degli orizzonti della razionalità pedagogica. *Iusveducation. Rivista interdisciplinare dell'educazione*, 17 (1), 126-139.
- Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Qiqajon.
- Francesco, Papa. (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*. Piemme.
- Francesco, Papa. (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Edb.

CRISI E CONSEGUENZE DELL'ANTROPOCENTRISMO MODERNO

Loris Benvenuti
IUSVE, l.benvenuti@iusve.it

Il gruppo di lavoro “Crisi e conseguenze dell’antropocentrismo moderno”¹, si è soffermato su alcuni possibili percorsi o quantomeno spiragli verso cui guardare per non perdere la ricchezza degli interventi del Convegno.

Un primo rilievo riguarda la necessità di segnalare il collegamento tra i disastri ambientali e le contraddizioni di un’antropologia capitalista che considera l’uomo come consumatore (*Laudato si’*: 22)², da cui nasce l’esigenza di un paradigma diverso a livello pedagogico che, appunto, sia in grado di declinare un’ecologia integrale o, se vogliamo, un’antropologia integrale. In questo senso si ribadisce come tale paradigma diverso sia urgente, perché un educatore nel suo lavoro – fosse anche semplicemente quello di essere dentro una comunità – necessariamente offre una certa visione di uomo, di vita, di senso. Un secondo rilievo, soprattutto in riferimento alle proposte dell’intervento della prof.ssa Mortari, è di “cambiare i pensieri”. E il luogo dove è possibile “cambiare i pensieri” è dove, nel senso più ampio del termine, si fa formazione includendo quindi anche l’università; un luogo dove è possibile incidere a livello di cultura e mentalità. Precisando però che si tratta di percorrere le strade della semplicità e della quotidianità: in definitiva a “scuola” si va, si dialoga, ci si può contaminare, sensibilizzare. Il suggerimento è di partire dal basso attraverso uno stile di vita che possa favorire comportamenti e atteggiamenti abituali: dalla raccolta differenziata alla riscoperta della natura. Tutto ciò chiama in causa un coinvolgimento e una responsabilità personali che creano stimolo al coinvolgimento dell’altro (*ibi*: 202-232).

Un terzo rilievo allarga quanto appena espresso, sottolineando come tale responsabilità però non possa essere solo personale, ma anche va condiviso come “università”. In altre parole si tratta di interrogarsi su quanto viene offerto agli studenti come “centro di studi”. Non tanto per svalutare percorsi quotidiani e semplici, ma perché questi siano integrati in una proposta culturale “diversa”, da un “paradigma” nuovo (*ibi*: 215).

Un quarto rilievo sottolinea come una conseguenza dell’antropocentrismo moderno sia esattamente quella di pensarsi in modo diverso. Stando dentro il quadro della *Laudato si’*, solo pensare ciò che il Papa evidenzia, ovvero il nesso problemi ambientali e ingiustizia sociale, è faticoso³. L’essere figli di una cultura segnata profondamente dall’individuali-

simo e da una forte sottolineatura economica fa perdere di vista il fatto che “tutto è collegato”. Rilievo che emerge anche dal fatto che negli stessi interventi del convegno, spesso si è sentita la difficoltà di tenere insieme queste due realtà. Un segno di una conseguenza dell’atomizzazione di cui siamo eredi: la fatica, tremenda, a vedere i nessi, i collegamenti non solo tra questione ambientale e giustizia sociale, ma anche la fatica a pensarsi in relazione costitutiva con l’altro o con una comunità/cultura di appartenenza.

Nel tentare una sintesi facciamo riferimento a una citazione, probabilmente forte, di una pensatrice argentina, tra le prime a prendersi la responsabilità di offrire un’interpretazione del pensiero di papa Francesco. Nell’introduzione così si esprime:

Il discorso pontificio dell’attuale papa latino-americano tende a smascherare le cause della povertà, *desacralizzando* quelle strutture ingiuste che sono state invece *divinizzate*, e denaturalizzando processi che in realtà sono storici (Cuda 2018: 17, corsivo nostro).

Qualche pagina più avanti continua:

Nelle democrazie rappresentative o liberali, il termine “libertà” rinvia alla libertà di espressione, mentre nelle democrazie partecipative o polari latino-americane rinvia all’affrancamento dall’ingiustizia sociale o strutturale. Ovvero, per alcuni libertà equivale a pensare, per altri a mangiare. [...] Quando i principi politici immanenti sono presentati come *trascendenti, necessari e inviolabili*, allora vengono divinizzati, prendono il posto di Dio e generano *nuove religioni*: è il caso del rapporto tra capitalismo e consumo, bersaglio conclamato della critica del pontefice (*ibi*: 22-23, corsivo nostro).

Sono parole che possono rendere ragione di alcuni rilievi emersi, in particolare della crisi di un antropocentrismo che, sbilanciato nell’individualismo⁴, fatica a vedere nessi e collegamenti, che, avendo estremizzato l’aspetto economico nella vita dell’uomo, non può vedere che ambiente e ingiustizia sono collegati, perché il collegamento è proprio dato dalla “divinizzazione” delle leggi di mercato. Un antropocentrismo che, sposando l’individuo, eleggendo la proprietà privata a valore assoluto, non può che fare fatica a pensare l’ambiente non più come un “bene privato” ma piuttosto come un “bene comune” (*Laudato si’*: 23-31). Un antropocentrismo, il nostro, che è sbarcato ovunque, dimenticando in questo cammino trionfale la “biodiversità”. Tema anche questo che trova riscontro nella *Laudato si’*, biodiversità che non è solo quella legata al mondo della natura, ma anche quella economica⁵ e soprattutto quella

¹ Cfr. Papa Francesco (2015). *Laudato si’*: 115-136.

² *Ibi*: 22. Questi problemi sono intimamente legati alla cultura dello scarto, che colpisce tanto gli esseri umani esclusi quanto le cose che si trasformano velocemente in spazzatura.

³ *Ibi*: 49. Ma oggi non possiamo fare a meno di riconoscere che un *vero approccio ecologico diventa sempre più un approccio sociale*, che deve integrare la giustizia nelle discussioni sull’ambiente, per ascoltare *tanto il grido della terra quanto il grido dei poveri*.

⁴ A questo riguardo non si può ricordare la seconda enciclica sociale di Papa Francesco *Fratelli tutti* (2020).

⁵ Cfr. <https://www.chiudiamolaforbice.it/2018/06/25/laudato-si-ed-ecologia-integrale-civilizzare-leconomia-e-custodire-il-creato/> dove l’economista Zamagni offre la propria lettura sulle tre tesi, tra cui quella della biodiversità economica, che fanno da sfondo alla *Laudato si’* (sito consultato il 25/05/21).

culturale⁶. Questione, questa, che evidentemente non riguarda solo la possibilità di esistenza di un mondo economico “no profit” o la sopravvivenza degli *indios* in Amazonia, quanto questione che spiega la difficoltà a pensarsi/pensare in modo diverso. Questa sembra la conseguenza più evidente e forse più sottile dell'antropocentrismo moderno; se Cuda ha ragione, se realmente viviamo dentro un pensiero che ha divinizzato alcuni principi, se realmente “professiamo” un certo tipo di “religione”, non può che richiedere una forza erculea il sollevarsi oltre ciò che è dato per scontato. La questione non è tanto il trovare delle azioni conseguenti a qualcosa colto come promettente; si tratta di pensare che ciò che può essere suggerito “dall'altra parte del mondo” sia promettente e non “eretico”.

Su questo forse è utile un rilancio. Da più parti si è segnalato che Papa Francesco sia un erede e un interprete di quella particolare forma di teologia della liberazione, di marca argentina, che prende il nome di “Teologia del pueblo” o anche “Teologia della cultura”, che evitando derive sociologicistiche, evidenziava l'esigenza di un'ermeneutica storico-culturale, in cui emergevano categorie come sapienza popolare, religiosità popolare e, soprattutto, popolo (Cuda 2018; Scannone 2019). Semplificando, potremo dire: un ribilanciamento del “noi” rispetto a “io”⁷. Per cui se la *Laudato si'* costringe a pensare alla connessione terra-creato-poveri, a partire dall'ingiustizia perpetrata nei loro confronti, così la nuova enciclica sociale *Fratelli tutti*, recupera la socialità costitutiva dell'uomo, che si esprime in un'amicizia sociale. Scrive Papa Francesco al § 6:

Consegno questa Enciclica sociale come un umile apporto alla riflessione affinché, di fronte a diversi modi attuali di eliminare o ignorare gli altri, siamo in grado di reagire con un nuovo sogno di fraternità e di amicizia sociale che non si limiti alle parole. Pur avendola scritta a partire dalle mie convinzioni cristiane, che mi animano e mi nutrono, ho cercato di farlo in modo che la riflessione si apra al dialogo con tutte le persone di buona volontà (Papa Francesco 2020a: 6).

Affondando poi poco più avanti, in un paragrafo emblematicamente intitolato “Senza un progetto per tutti”:

In questo scontro di interessi che ci pone tutti contro tutti, dove vincere viene ad essere sinonimo di distruggere, com'è possibile alzare la testa per riconoscere il vicino o mettersi accanto a chi è caduto lungo la strada? Un progetto con grandi obiettivi per lo sviluppo di tutta l'umanità oggi suona come un delirio. Aumentano

le distanze tra noi [...]. Prendersi cura del mondo che ci circonda e ci sostiene significa prendersi cura di noi stessi. *Ma abbiamo bisogno di costituirci in un “noi” che abita la Casa comune (ibi: 16-17. Il corsivo è nostro).*

L'allargamento antropologico è evidente; non può che essere faticoso, per chi è abituato a contrapporsi e a dedicarsi ad “io” in una ricerca estenuante, ripensarsi in un asse *verticale* dentro un rapporto non solo con Dio ma anche con la Terra, con il *suolo* e in un asse *orizzontale* dentro un *noi*. “Dall'altra parte del mondo” proviene dunque una forte sollecitazione, di fronte alla quale la responsabilità non può che essere personale, ma non può che essere anche comunitaria, nel nostro caso “come università”. Il progetto sull'ecologia integrale che emerge dalla *Laudato si'*, ma che certamente non può dimenticare *Fratelli tutti*, se può offrire motivo per un Convegno apprezzato, non può che essere l'orizzonte – direi anche ortopedicamente – che ci fa provare a balbettare in quale direzione si possa articolare un uomo che sia “collegato”, in relazione certamente con se stesso, certamente con l'altro, ma anche con Dio e con la Terra. Si tratta, in altre parole, di prendere questa occasione che, non dimentichiamo, ha una scansione triennale, per provare ad elaborare un progetto culturale che contribuisca ad abbozzare un nuovo paradigma. Un compito, ripeto, erculeo, anche perché rattrappiti, ma anche compito affascinante.

Bibliografia

- Anelli, F. (2019). *Teologia del popolo. Radici, interpreti, profilo*. Edb.
Cuda, E. (2018). *Leggere Francesco. Teologia, etica e politica*. Bollati Boringhieri.
Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. San Paolo.
Papa Francesco (2020a). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Edb.
Papa Francesco (2020b). *Querida Amazonia. Esortazione apostolica postsinodale*.
Scannone, J.C. (2019). *La teologia del popolo. Radici teologiche di papa Francesco*. Queriniana.

⁶ Cfr. a questo riguardo Papa Francesco, *Querida Amazonia. Esortazione apostolica postsinodale*, in modo particolare il Capitolo 2 (§§ 28-40)

⁷ «Particolarmente segnato da “novità” è il punto di partenza della riflessione [di Juan Carlos Scannone, esponente tra i principali della Teologia del popolo], dove, al presupposto indiscusso della cultura moderna – l'“io penso” di cartesiana istituzione, – viene esplicitamente e risolutamente contrapposto il *nosotros estamos*. Più precisamente e dettagliatamente: l'“io” viene integrato nel *nostros* e il “cogito” nell'*estamos* con il suo ricco corredo riconducibile alle categorie di popolo, sapienza popolare, noi etico-storico, mediazione simbolica, meticcio culturale, religiosità popolare» (Anelli 2019: 21).

IL RELATIVISMO PRATICO

Angela Schinella
IUSVE, a.schinella@iusve.it

Oggetto nonché spunto di riflessione che nel gruppo ha dato avvio ad interessanti considerazioni, è stato il tema del “relativismo pratico”, che si trova in trattazione nell’Enciclica di Papa Francesco al Capitolo III, “La radice umana della crisi ecologica – Crisi e conseguenze dell’antropocentrismo moderno”. Le riflessioni di Papa Francesco nell’Enciclica, intrecciate con le considerazioni proposte e presentate dai relatori, hanno fatto sì che emergessero con forza alcuni termini e concetti assai significativi, quali “antropocentrismo”, “antropocene”, “relativismo” e “cura”. È proprio a partire dall’analisi di questi termini che ha avuto inizio la riflessione del gruppo.

1. ASSOLUTO E RELATIVO

Il relativo è sempre un “*relativo a ...*” ed è proprio quell’“*a ...*” che definisce in modo appropriato il bisogno del relativo di affondare e ancorare le proprie radici “a qualcosa”; il relativo senza qualcosa che lo definisca tale non è nulla; ha bisogno insomma di un *assoluto* in merito al quale potersi definire relativo. Per secoli buona parte dell’umanità si è riferita all’Assoluto (con la A maiuscola) e lo ha definito, soprattutto in chiave valoriale, facendo ricorso alla trascendenza; una trascendenza che è stata posta “oltre” l’orizzonte umano e che chiamava l’uomo a identificare e riconoscere se stesso grazie e per mezzo di quel rimando. Attraverso questa prospettiva di lettura l’essere umano ha assunto sovente un atteggiamento duplice in quanto se da un lato si è posto e percepito al vertice di una scala piramidale – in quanto più vicino all’Assoluto – intendendo quindi gli altri esseri viventi e l’ambiente in una posizione subordinata, dall’altro ha percepito la necessità, in chiave fondativa, di definire valori quali il “Bene” e la “Giustizia” in modo assoluto e spesso trascendente, facendoli diventare punti di riferimento certi e indubitabili. Ciò ha portato – di conseguenza – alla definizione, soprattutto sul piano dell’agire pratico, dell’“Utile”, “Vantaggioso”, “Opportuno”, “Corretto” e ha circoscritto e definito il piano e l’orizzonte umano nella dimensione dell’essere e dell’agire come “relativi”. Che cosa è successo e che cosa sta succedendo in merito a tale rapporto?

Pare che la dimensione di apertura verso la trascendenza e la relativa attribuzione di assolutezza valoriale a questa stiano via via scemando; lo si percepisce soprattutto sul piano pratico dell’agire morale, ma anche dell’agire *tout court* verso l’ambiente. Detto in questi termini, il problema legato alle azioni di degrado ambientale quindi sarebbe la conseguenza di una relativizzazione e un ridimensionamento di ciò che prima veniva considerato “Assoluto” (con la “A” maiuscola) portando con sé inevitabilmente una

conseguente inversione di termini ovvero il relativo, l’uomo, i suoi desideri, le sue azioni, i suoi fini, i suoi scopi, immediati e risolutivi, sono diventati il nuovo campo valoriale, il nuovo Assoluto; tutto il resto, anche la “Casa comune” quindi, si deve piegare a questa “nuova” prospettiva così definita: l’*antropocentrismo*.

2. ANTROPOCENTRISMO E ANTROPOCENE

Sin qui tutto comprensibile e forse anche per certi versi giustificabile ovvero l’uomo è, tra gli esseri viventi del pianeta, colui che ha sviluppato un maggior numero di potenzialità; è colui che è riuscito ad ampliare il potere della propria mente, soprattutto in chiave conoscitiva e adattiva. «Sapere è potere», affermava Francis Bacon; la conoscenza del mondo naturale ha condotto l’uomo a definirne le leggi del funzionamento, a valutarne gli effetti in chiave anticipatoria e previsionale e ad agire di conseguenza su di essa al fine di piegarne i comportamenti e di modificarne gli effetti a propria utilità e vantaggio. L’obiettivo dell’essere umano è quello di togliere al mondo naturale sempre di più quell’alone di “mistero”, rendendo chiaro, noto, definito e definibile tutto quello che è possibile, in una dimensione processuale e dinamica, in una dimensione di “utilizzo pragmatico”. Ma l’essere umano percepisce anche e soprattutto la propria fragilità e precarietà corporea e si avvale quindi della dimensione del pensiero per sopravvivere “colonizzando” tutte le aree del pianeta e superando la diversità geografica e le condizioni climatiche e ambientali che, invece, limitano la vita delle altre specie. Già questo definisce la superiorità umana; già questo potrebbe sì davvero giustificare una certa forma di antropocentrismo.

All’interno del mondo naturale è però compreso anche l’uomo medesimo, sintesi di mente e corpo che, interagendo con la natura in ambiti assai diversi, impara a conoscere via via aspetti sempre più reconditi e specifici e, comprendendone la ricorsività dei “comportamenti” li definisce “leggi”. Ecco il passo è compiuto! L’ignoto e lo sconosciuto sono svelati; pare che il senso di mistero non sia più così pregnante e la strada è aperta per l’azione diretta a fini e scopi precisi; l’ottica antropocentrica si espande e va a comprendere tutto l’ambiente naturale, costringendolo, piegandolo e modificandolo. Si apre così l’era dell’*Antropocene* (Crutzen 2005) e con questa si aprono prospettive non sempre rassicuranti per l’ambiente e per la stessa umanità.

3. RELATIVISMO, E QUINDI? LE PROSPETTIVE DEL RELATIVISMO

Molte sono le domande che scaturiscono da queste considerazioni; la prima ha a che fare proprio con lo stesso relativismo. Perché pensarlo come limitante? Perché desiderare eliminarlo dall'essere e dall'agire umano? L'uomo, per natura, non vive e non sperimenta la dimensione dell'assoluto anche se assume tale dimensione come prospettiva. Egli per natura tende e desidera; è proteso verso il continuo superamento dei propri limiti e lo è attraverso la *ricerca*, che dunque assume la forma di un processo continuo e dinamico, il quale *per necessità* conduce al relativismo. Il relativismo quindi rappresenta una dimensione positiva e propositiva dell'essere; senza la percezione del relativo l'uomo non avrebbe assunto il progresso come dimensione del suo esistere. L'importante è capire “a quale relativismo si appartiene e quali possono essere indicati come punti di forza o di debolezza di questa sua prospettiva”.

Sembra però che il punto sia proprio questo ovvero è difficile “accettare” la dimensione del relativo vivendo come *normale* una sorta di “relativismo umano”; il relativo viene spesso percepito come punto di debolezza non come punto di forza, non come prospettiva legata all'oltrepassamento del limite e quindi alla crescita e allo sviluppo del sé. Ecco allora che diventa più facile assumere la prospettiva del sé come assoluto; un sé che diventa *la* prospettiva per eccellenza ovvero quella dell'“antropocentrismo” appunto, che spesso però assume i toni dell'essere “dispotico e deviato”, in quanto vede la figura umana quale dominatrice e padrona del mondo naturale. Quali allora le conseguenze di tale atteggiamento?

La riflessione conduce all'emergere imperante della logica dell'“usa e getta”, applicata non solo all'ambiente, ma anche al tessuto relazionale. È la logica dell'“usa e getta” che porta alla produzione di “rifiuti”. I rifiuti deturpano l'ambiente, lo inquinano, lo degradano e lo alterano non rendendolo più funzionale alla vita e ai fragili equilibri che sottendono ad essa; rifiuti divengono anche gli altri quando non servono più, quando non soddisfano più le proprie esigenze affettive e relazionali, centrate spesso sul soddisfacimento immediato, breve e intenso. Il degrado ambientale si accompagna allora al degrado sociale e relazionale.

Insito nel rapporto tra relativismo e antropocentrismo, si nasconde un altro importante passaggio che merita adeguata riflessione: il tema della *durata*. L'assoluto rimanda all'eterno, al “per sempre” o comunque ad una temporalità estesa all'infinito o quasi; la condizione del relativismo implica e ammette implicitamente – per sua natura – la transitorietà, una durata limitata, dove il limite è anch'esso variabile.

Viviamo spesso nell'immediato, nel *qui-tutto-subito*. L'uso dell'oggetto è sempre più limitato temporalmente; gli oggetti vengono costruiti per durare poco e diventare quindi sempre più velocemente rifiuti. Ma che succede se viene applicata questa prospettiva, questa logica, questo stile di vita al campo relazionale? Il riferimento va alle giovani generazioni. Che succede se la “*normale* superficialità relazionale”, tipica – ad esem-

pio – del momento adolescenziale di esplorazione, sperimentazione e conoscenza di sé attraverso gli altri, diviene invece una “cultura della normalità” che vede in primis famiglie sempre più variegata e ricomposte che non vivono la dimensione della progettualità a lungo termine, ma sperimentano il legame più forte, sia in termini biologici sia relazionali – ovvero il legame familiare – non nella dimensione del continuum ma come rottura? La rottura relazionale si accompagna all'abbandono e questo genera ferite e sofferenza, spesso vissute “per sempre”; qui sì che c'è la durata temporale! Ferite capaci di trasformare e stravolgere una vita. In termini educativi e dal punto di vista psicologico il tema si fa molto delicato meritando e chiedendo al mondo adulto riflessioni ampie, ma soprattutto *coerenza* di vedute e di comportamenti.

4. UNA POSSIBILE SINTESI TRA RELATIVISMO E ANTROPOCENTRISMO: QUALI I PASSI?

Accettare il relativismo umano come *opportunità* significa quindi vivere il mondo e l'ambiente come «Casa comune» (*Laudato si'*: 13) e, in qualche modo, considerare che la prospettiva antropocentrica non può fondarsi su una sua presunta assolutezza – qui sta l'errore – ma che essa va in qualche modo ad intrecciarsi (Heidegger 1998) con altre dimensioni dando vita a *tessuti* comuni. Diventa allora possibile pensare ad un antropocentrismo che esca dalla logica del dominio, dell'usa e getta, del generare rifiuto; un antropocentrismo per così dire «illuminato» (*Laudato si'*: 118).

Forse è proprio questa la strada per raggiungere quella coerenza di vedute e comportamenti richiesta al mondo adulto dalle giovani generazioni. Ma quali le forme possibili di antropocentrismo illuminato? Di che cosa necessita l'uomo contemporaneo per modificare il suo atteggiamento verso l'ambiente e verso gli altri?

Si palesa innanzi tutto la necessità dell'*osservare*; non di un osservare per così dire passivo, ma di un'osservazione produttiva, grvida e feconda: “osservare per...” l'osservazione può condurre alla raccolta dei dati e quindi alla *conoscenza* dei limiti, dei problemi, ma anche delle risorse e delle opportunità. Osservare quindi *per conoscere* in modo adeguato e soprattutto *per agire* in modo adeguato. Un'azione non corretta spesso è la conseguenza di una mancata e adeguata osservazione iniziale. Raccogliere dati ci fornisce utili elementi per comprendere lo stato dell'ambiente e questi, purtroppo, non sono oggi certo né confortanti né rassicuranti. Ma anche l'azione deve quindi essere adeguata e significativa altrimenti o è nulla e insignificante o è sbagliata e produce danni maggiori. L'osservazione dell'ambiente va di pari passo con l'*attenzione* verso l'ambiente e verso le necessità che esso ha per poter continuare ad esistere ma l'attenzione, a sua volta, implica il *rispetto*; sì il rispetto per la *Casa comune*. Solo così, attraverso azioni giuste e rispettose di un equilibrio non antropocentrico, l'ambiente potrà essere salvaguardato.

Se nei confronti dell'ambiente si parte dall'osservare, nei confronti delle persone e delle relazioni si parte dall'*ascoltare* seguendo la stessa logica argomentativa ovvero senza l'ascolto dell'altro non vi potranno essere né attenzione né apertura verso l'altro ma, *attenzione* e *apertura* implicano – a loro volta – un atteggiamento di *rispetto* per l'altro; per i suoi bisogni, per i suoi tempi, per le sue necessità (*ibi*: 118-119). Solo attraverso quindi l'*ascolto*, l'*apertura* e il *rispetto* si potranno mettere in atto *azioni* significative, volte alla produzione di un *benessere* diffuso, non inteso in senso consumistico – fatto di un accumulo di cose e beni – ma un ben-essere, un ben stare, fatto soprattutto di relazioni significative e durature.

5. IL PRENDERSI CURA

Queste sono dunque le premesse che conducono ad un «prendersi cura del mondo naturale che è una materia vivente che genera processi viventi». La cura verso la vita (Coccia 2018).

La prospettiva dell'essere fili inseriti in un tessuto-ambiente, formato da altri fili, ci fa capire che ciascuno dei fili che compongono la trama del tessuto è interconnesso con gli altri. Alterare gli altri significa alterare e deturpare se stessi. L'interazione è quindi sempre alla base di ogni logica e di ogni azione. Ma come intendere il “prendersi cura”? Di chi? Di che cosa? A quale scopo?

Domande che aprono la dimensione della riflessione e del confronto. Naturalmente la cura verso sé non può intendersi in senso autoreferenziale ed edonistico, ricadremmo nell'antropocentrismo come forma di chiusura, di potere, di dominio e di uso strumentale dell'altro-ambiente (Mortari 2006 e 2015). Se la cura per il mondo naturale è la cura per la vita, prendersi cura di sé significa anche prendersi cura dell'altro che vive interconnesso con il sé, attraverso la dimensione heideggeriana della «preoccupazione per» e dell'«apertura verso» (Heidegger 1992 e 1998), atteggiamenti in linea con l'osservazione-ascolto, l'attenzione, l'apertura e il rispetto su cui già si è detto. Ci si prende cura di che cosa si ritiene importante; qui la scelta assume una dimensione valoriale. Che cosa è importante per l'uomo oggi? Su quali basi si stabiliscono le scale di valori? La tentazione e il rischio di porre al vertice della scala valoriale contemporanea paradigmi “umani troppo umani” conducono a ricadere nella dimensione dell'antropocentrismo a senso unico. Ma non basta. Il “prendersi cura di” implica anche l'*aiuto* e il *sostegno*; implica quindi l'azione significativa, volta alla produzione di cambiamenti effettivi nel pensare, nell'essere e soprattutto nell'*agire*. Un agire fatto di gesti quotidiani, grandi e piccoli, da parte di tutti. I grandi e significativi cambiamenti sono nati forse non tanto e non sempre dalle teorizzazioni, ma soprattutto e anche dalle azioni. È il *gesto* che produce cambiamento in quanto può modificare più o meno radicalmente uno stato di cose. È il gesto che dà inizio alle rivoluzioni, che si pone e propone come un'azione diversa, controcorrente, capace di richiamare l'attenzione, capace di generare

sorpresa; la sorpresa del cambiamento. E le possibilità di compiere gesti rivoluzionari sono infinite, sono per tutti e alla portata di tutti.

La sorpresa e lo stupore si accompagnano alla meraviglia, così come affermava Aristotele (Aristotele 2000), e la meraviglia nasce anche dallo scoprire che ci si può prendere cura dell'altro-ambiente in quanto rispondente al *bello*. L'uomo ha bisogno del bello – non inteso in senso edonistico ed effimero – ma inteso come quel sentimento armonico che procura piacere e ben-essere (Kant 1997). L'uomo riesce a cogliere esteticamente la bellezza presente nella natura-ambiente, specchio della bellezza in sé e questo dovrebbe essere un invito a non deturpare la natura, a non distruggere l'armonia presente nell'ambiente; distruggendo questa si distrugge una parte di sé, si rinuncia all'esercizio della propria facoltà estetica, si rinuncia al proprio ben-essere. Si pensi infatti al bisogno sempre più impellente di “evasione” dalle metropoli congestionate per raggiungere quel senso di armonia e di equilibrio con se stessi, ritrovati sovente proprio grazie alla capacità e alla possibilità di entrare in contatto diretto con la natura.

Ma il bello può essere colto anche negli altri, scoperto attraverso la dimensione della relazione autentica e della cura, capace di comprendere e di offrire all'altro aiuto e sostegno. Ecco allora alcune delle diverse e molteplici possibilità del “gesto bello”:

- in chiave dinamica ed educativa, attraverso la *relazione pedagogica*, centrata sull'accompagnamento dell'altro nel processo di crescita, attraverso la cura dell'essere, sia nella dimensione del pensare che del fare-agire;
- in chiave dinamica e clinica, attraverso un atteggiamento di *cura e sostegno psicologico* a partire dal disagio e dalla sofferenza dell'altro;
- in chiave dinamica e comunicativa, attraverso la *chiarezza e l'apertura del messaggio*, portatore di simboli e significati che possono “gettare ponti” tra il sé e l'altro.

Il cambiamento apre quindi nuove prospettive e fa intravedere nuove opportunità e possibilità. Si può convivere in modo “sano” e “solidale” con l'ambiente e con gli altri.

Bibliografia

- Aristotele (2000). *Metafisica* (G. Reale, Ed.). Bompiani.
- Coccia, E. (2018). *La vita delle piante. Metafisica della mescolanza*. Il Mulino.
- Crutzen, P. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene!* (A. Parlangeli, Ed.). Mondadori.
- Heidegger, M. (1992). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Ed.). Longanesi.
- Heidegger, M. (1992). *Il concetto di tempo* (F. Volpi, Ed.). Adelphi.
- Kant, I. (1997). *La Critica del Giudizio* (A. Gargiulo, Ed.). Laterza.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. *Enciclica sulla cura della casa comune*. San Paolo.

IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

TECNOLOGIA E TECNOCRAZIA

"LA RADICE UMANA DELLA CRISI ECOLOGICA" (*Laudato si'*, III)

ABSTRACT DELLE RELAZIONI AL CONVEGNO "LAND'S END: PER LA CURA DELLA CASA COMUNE"

Per una nuova ecologia della comunicazione

Fausto Colombo¹

Il punto di partenza del mio intervento è che la comunicazione sia una risorsa essenziale per la specie umana. Non è un caso che, negli ultimi anni, la sensibilità ambientale stia crescendo in tutto il mondo, bilanciando almeno in parte i danni che la nostra specie sta arrecando a se stessa e al pianeta su cui vive. Sono ormai molte le voci che si levano – da quelle dotte degli scienziati a quelle cariche di emotività e speranza dei giovani del movimento *Friday for Future*, passando per il magistero di Papa Francesco – a chiedere di individuare strade nuove per difendere il nostro bene comune, la terra che ci alimenta e ci fa vivere. E non è un caso che proprio il Pontefice, nel suo messaggio per la 54ma Giornata Mondiale delle Comunicazione Sociali – «*Perché tu possa raccontare e fissare nella memoria*» (Es 10,2). *La vita si fa storia* – abbia ripreso a proposito del ruolo della comunicazione e dei media il grande afflato ambientalista che innerva l'enciclica *Laudato si'*. In particolare si avverte, nel messaggio come nell'enciclica, il senso di urgenza per una perdita possibile, anche imminente. In effetti la comunicazione oggi presenta una serie di problemi e di punti critici mai rilevati in precedenza, a dispetto delle straordinarie opportunità che gli strumenti del comunicare sembrano offrire a un numero sempre più ampio di persone. Alcuni di questi problemi *inquinano* la vita quotidiana e hanno conseguenze spesso drammatiche sulla convivenza sociale: sono – per esempio – i discorsi d'odio disseminati sui social media, o le conoscenze false o infondate che talvolta sostituiscono le evidenze scientifiche e persino il buon senso. La pandemia ha acuito alcuni di questi problemi, e sta spingendo le istituzioni nazionali e sovranazionali a una revisione profonda (e problematica per certi versi) delle proprie politiche comunicative. Il parallelo fra inquinamento ambientale e inquinamento del simbolico, insomma, è qualcosa di più di un'azzardata analogia, e suggerisce la correttezza di un approccio che potremmo definire *ecologico* in una doppia accezione: quella di un ap-

proccio scientifico ai media nel loro complesso, all'osservazione della loro evoluzione e alla messa in questione delle loro conseguenze sulla vita dell'uomo. E quella di cura dell'ambiente: se le conseguenze dell'evoluzione dell'ecosistema vanno in una direzione minacciosa o almeno pericolosa per la vita dell'uomo, la preoccupazione ecologica si concretizza in strategie e comportamenti che possano invertire la tendenza, e salvare la vita della nostra specie. Per quanto concerne i media e la loro recente evoluzione, si tratta di chiedersi: possiamo immaginare di guidarli in una direzione più proficua, che non si limiti a seguire le impronte del progresso tecnologico o delle leggi del mercato? E per quanto concerne la comunicazione umana: possiamo salvarne la funzione originaria? Quali consapevolezze dobbiamo riattivare per giungere a questo obiettivo? E quale approccio di fondo possiamo utilizzare?

Per un'ecologia degli ambienti digitali

Adriano Fabris²

Nel mio intervento voglio analizzare l'ampliamento semantico che il termine "ambiente" subisce nel lessico comune, riferendosi anche agli ambienti artificiali prodotti dai dispositivi tecnologici e dai loro programmi. Lo farò soprattutto con riferimento all'ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICTs). Oggi dunque gli ambienti in cui l'essere umano vive e con cui interagisce sono molteplici: naturali, culturali, artificiali. Ciò comporta almeno due conseguenze. Da un lato è necessario ripensare l'ecologia (in quanto scienza del rapporto tra gli esseri viventi e l'ambiente in cui vivono) anche estendendola a contesti artificiali. Dall'altro, al di là della descrizione e dello studio di tali trasformazioni, bisogna porre il problema sia di come vivere in maniera giusta e buona negli ambienti digitali, in quanto cittadini di essi, sia di quale rapporto instaurare fra i vari ambienti, digitali e non, in cui siamo inseriti. L'etica, come disciplina che si occupa di giustificare i principi in base ai quali compiere una scelta buona, dev'essere oggi ripensata non solo per continuare a garantire, come già in passato, i criteri per fare le scelte giuste all'interno di un medesimo ambiente, ma anche per affrontare in maniera adeguata il rapporto fra i vari ambienti nei quali ci troviamo quotidianamente a vivere.

¹ Fausto Colombo si è laureato in Filosofia nel 1978 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, e ha conseguito il Master in Scienze della Comunicazione presso la Scuola Superiore delle Comunicazioni Sociali, Università Cattolica di Milano (*Phd* equivalente) nel 1982. Dal 2003 è Professore Ordinario di Teoria dei Media e della Comunicazione, Media e Politica presso la Facoltà di Scienze Politiche e Sociali dell'Università Cattolica di Milano; dal 2013 è Direttore del Dipartimento di Comunicazione e Arti dello Spettacolo; dal 2011, Direttore del Master in Comunicazione, Marketing Digitale e Pubblicità Interattiva; dal 2016 è membro dell'"Academia Europaea". Fra le principali pubblicazioni, *Imago Pietatis. Indagine su fotografia e compassione* (Vita e Pensiero 2018); *Media and Communication in Italy. Historical and Theoretical Perspectives* (Vita e Pensiero 2019); con G. Bolin (2019): *Generations, Time, Media*, special Issue of "Comunicazioni Sociali". *Journal of Media, Performing Arts and Cultural Studies*, 2; *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile* (Vita e Pensiero 2020).

² Vedi *supra*, pp. 86-92.

SINTESI DEL DIBATTITO

ANTROPOCENTRISMO DEVIATO, CRISI DEI LEGAMI SOCIALI E SFIDA EDUCATIVA

Federica Negri
IUSVE, f.negri@iusve.it

Il testo che segue sviluppa e approfondire alcuni snodi tematici fondamentali, oltre ad ampliare la discussione ad altre piste di ricerca, presentati da Adriano Fabris¹, che ha presentato una relazione estremamente stimolante e attuale rispetto alla necessità di mettere in atto un'ecologia degli ambienti digitali, in una prospettiva di ecologia integrale, partendo perciò dal tentativo di ampliare il concetto di ambiente in cui l'essere umano si trova a vivere. Non più solo un ambiente naturale, non solo uno culturale, ma anche uno artificiale. A questo punto, il problema si presenta nei termini della necessità di ridefinire il nostro vocabolario etico, in modo da includere anche la nostra capacità di agire in ambienti di tipo diverso, nella consapevolezza di dover intrecciare le sfere d'azione, dato che non può esistere una partizione stagna tra loro. Per Fabris l'etica, in quanto disciplina che tradizionalmente si è occupata di giustificare i principî che muovono le nostre scelte, deve oggi essere ripensata, proprio per poter svolgere, come in passato, una funzione chiarificatrice rispetto ai criteri da adottare per poter agire al meglio all'interno di ogni ambiente. Nel suo intervento, Fabris ha utilizzato un riferimento particolarmente interessante, il principio kantiano dell'imperativo categorico.

1. RIVISITAZIONE DELL'IMPERATIVO KANTIANO

La discussione del gruppo è partita da una riflessione su questo elemento concettuale e pratico di estrema attualità, nel tentativo di intrecciare le questioni che, di fatto, interessano la questione dei media e del loro utilizzo, nel senso in cui questo prevede, e mette in campo, un'ecologia che diventa immediatamente pratica etica. Per questo motivo, il riferimento a Kant come punto di partenza è particolarmente fecondo, dato che riporta l'attenzione alla dimensione morale, nel suo senso originario, cioè come capacità dell'essere umano di agire, parametrandosi con una norma, o costituendo questa norma nella realtà. L'imperativo kantiano offre anche uno strumento ulteriore, ossia l'assoluta laicità del riferimento morale, che sembra essere particolarmente interessante anche alla luce della *Laudato si'*, nei termini in cui anche il Pontefice si pone in queste pagine il problema di costruire un impegno comune, al di là dell'ade-

sione religiosa, in nome del nostro comune destino in quanto esseri umani.

In questo senso, Kant con il suo imperativo categorico kantiano "rivisto", come lo definisce Fabris, richiama un'altra questione fondamentale, ossia il necessario impegno, la responsabilità nel determinare il "da farsi", e quindi la messa in campo della capacità di giudicare il contesto e mettere in atto un'azione efficace. Ricordando sempre che, ancora una volta e sempre più, senza il nostro impegno personale nulla può essere fatto.

Un altro riferimento fondamentale è stata Hannah Arendt, con quello che ci ha insegnato sul pensare, giudicare e agire, caratteristiche facoltà umane che, di fatto, calano nel contesto politico, ossia nell'ambito della convivenza umana, il nostro agire morale, così come la nostra responsabilità.

Un primo elemento emerso riguarda il richiamo alla necessità di creare alleanze e non contrapposizioni nella comunicazione. Questo dovrebbe essere uno dei compiti principali, non solo degli esseri umani, ma anche dei media; in un momento, invece, la comunicazione è polarizzata, creando un continuo schieramento gli uni contro gli altri, e questo non permette la ricerca di un terreno comune, ma anzi si scavano fossati, o meglio, abissi tra noi e gli altri. Uno dei mali peggiori della comunicazione contemporanea, a suo modo di vedere, è proprio lo schieramento e la polarizzazione dell'informazione, e per questo l'idea di creare un'alleanza, di trovare punti d'accordo, sia pur da posizioni divergenti che vanno onorate nel loro essere divergenti, le sembra fondamentale. Quello che ancora non si è imparato è, forse, la capacità di dissentire cercando un'armonia.

Una prima serie di questioni, tra tutte, riguarda la possibilità di previsione delle conseguenze della nostra azione e l'attinenza dell'imperativo kantiano rispetto a questo compito. Da qui sono emersi alcuni interrogativi: possiamo ancora pensare di poter prefigurare tutte le conseguenze delle nostre azioni? Questo nuovo ambiente-mondo, così complesso, ce lo permette ancora? Laddove non siamo in grado di farlo, che cosa potrebbe aiutarci ad avere una visione più chiara, che ci permetta di agire verso un bene comune, un bene di tutti noi?

In secondo luogo il richiamo a Kant spinge a domandarsi quanto di questo impegno etico e responsabile sia realmente presente nell'ambiente della comunicazione digitale, quanto sia possibile pensare ad un ambiente che promuova le relazioni e non le complichi, rendendole, a volte, impossibili.

In terzo luogo, partendo dall'ottica pedagogica, viene sottolineato come l'ambiente digitale possa essere anche luogo di una costruzione comunitaria *sui generis*, in grado di mostrare comunque un potere vitale di scambio autentico. L'ambiente può diventare un luogo di accoglienza, di confronto, solo nel momento in cui viene vissuto in maniera critica, grazie ad una educazione ai media. Il mezzo deve rimanere tale e non prendere il sopravvento. Le tecnologie viste e vissute sempre come strumento, e non come fine, richiedono una maggiore competenza sulla necessaria etica nelle tecnologie digitali, ossia la responsabilità personale nell'uso che viene fatto.

Adriano Fabris ha ripreso alcune sollecitazioni, partendo dal richiamo all'imperativo

kantiano, con una serie di precisazioni sull'uso particolare che ne ha voluto fare. Prima di tutto, a suo modo di vedere, è bene precisare che si tratta di un principio formale, che non considera le conseguenze, cosa che noi, nel contemporaneo, soprattutto dopo Hans Jonas e il suo *Principio responsabilità*, non possiamo più accettare così semplicemente, dato che non possiamo non considerare le conseguenze della nostra azione tecnologica. Tuttavia, può essere utile il riferimento all'imperativo per una serie di motivi, in primo luogo perché attualmente ci troviamo in una situazione in cui non siamo più noi gli unici soggetti agenti. Non siamo più i detentori assoluti della evenemenzialità, cioè della capacità di creare eventi, ma oggi la situazione è complicata perché esistono degli agenti artificiali che – entro certi limiti – hanno un certo grado di autonomia d'azione. La capacità degli oggetti tecnologici di imparare, ossia di attuare un'interazione con l'ambiente rispetto alla quale sono in grado di modificare il proprio agire, a seconda degli input che provengono dall'ambiente in risposta ai loro *output*, determina un sovrappiù di conoscenza, che origina una *agency*. In questa situazione, non può più bastare una morale di tipo aristotelico, in grado di indicare, sulla base di un calcolo preventivo delle conseguenze delle nostre azioni, ma è necessario qualcosa di diverso, esattamente ciò che propone Kant. Kant si rende conto che non sempre siamo in grado di conoscere e controllare pienamente le conseguenze delle nostre azioni, però abbiamo il controllo della nostra intenzione. In questo stesso senso, noi siamo oggi costretti a ripensare il tema della responsabilità ancora più radicalmente rispetto a quanto abbia fatto Jonas.

Se pensiamo poi al problema dell'applicabilità dell'imperativo nell'ambito digitale, lo stesso Kant si era reso conto della possibile astrattezza dell'imperativo, e per questo motivo aveva lavorato, ne *La metafisica dei costumi*, sulla necessità di contestualizzare il discorso, di esplorarne la cogenza rispetto ai fatti. È lo stesso lavoro che dobbiamo compiere noi rispetto all'ambiente dei social, perché dobbiamo conoscere bene le problematiche del contesto in cui ci troviamo, ad esempio il funzionamento degli algoritmi che regolano queste piattaforme, in modo da trarne – per quanto possibile – tutti gli elementi positivi e minimizzare le negatività. Sono infatti molte le positività che possiamo riscontrare nei social, che, sicuramente, possono facilitare e rendere possibili relazioni in contesti o situazioni complicate, sia geograficamente che temporalmente. L'esempio della DAD è significativo, perché ha mostrato se usata con la giusta intelligenza, di poter contribuire a sviluppare un'etica della relazione. Ciò che, tuttavia, è venuto a mancare indubbiamente in questo periodo di forzata lontananza, è stata la presenza fisica nei rapporti, il corpo, la carne, con la sua valenza primaria nella costituzione delle relazioni personali. La comunicazione non verbale, le posture, la fisica dell'interazione sono fondamentali nel costituire il nostro mondo. Ciò che ci rimane da fare è una “critica” dei nostri mondi, ossia il metterci di fronte a questi nuovi ambienti, cercandoli di conoscere per ciò che possono darci o toglierci, in modo da poter anche pensare una relazione etica con questi.

2. DATI PRODOTTI, SCAMBIATI MA SOPRATTUTTO SFRUTTATI...

Un'altra questione su cui Fabris viene interpellato, è quella che riguarda i *big data*, cioè i dati che vengono prodotti e scambiati, che di fatto appiattiscono perché descrivono l'essere umano solo in termini numerici. In realtà, il problema diventa ancora più grave e pressante perché questi dati vengono abitualmente venduti, sfruttati, monetizzati.

Fabris ritiene che questo sia un punto essenziale, e quando si parla di etica degli ambienti digitali si vuole indicare il fatto che questi ambienti possiedono una loro struttura, oltre a potenzialità di azione diverse. Se pensiamo alla recente storia di Internet, possiamo individuare almeno tre fasi in pochi decenni; prima di tutto, quella che possiamo chiamare l'età dell'Internet tradizionale, cioè quello in cui si poteva “surfare”, passando da un sito all'altro, e trovando le informazioni. Però era come una sorta di grande menu in cui tutto quello che si poteva scegliere era già pronto, preparato da qualcun altro.

È seguita poi la fase dei *social network*, in cui anche noi siamo diventati capaci di creare contenuti e di dividerli, implementando quindi ciò che prima, nell'Internet tradizionale, era già pronto. Però, anche i *social network* hanno articolazioni strutturali diverse, basti a pensare alla diversità tra *Twitter* e *Facebook*.

Poi l'ultima fase, il cosiddetto IOT, *Internet of Things*, in cui non siamo più noi a dover agire, ma subiamo le azioni per cui sono stati programmati e determinati i dispositivi, sia positivamente, basti pensare all'azione del termostato della mia casa, che si regola sulla base della temperatura esterna; ma anche in modo meno simpatico, ad esempio con il sistema tutor delle autostrade. Il problema è costituito, quindi, dal fatto che esiste una struttura con la quale noi esseri umani dobbiamo interagire, e rischiamo di adattarci invece di rendere l'apparato tecnologico funzionale all'intenzionalità umana. Bisogna sempre ricordare che tra i due, nella relazione essere umano e apparato tecnologico, è sicuramente l'essere umano quello che si adatta, non l'apparato tecnologico.

In questo ambiente digitale, inoltre, si lasciano tracce di cui ci si dimentica, ma che non spariscono, e possono costituire un terreno di profilazione, di cui però non riusciamo ad avere il controllo perché sono oggettivamente troppe da gestire, ma anche perché abbiamo barattato l'accesso ad una piattaforma, per sviluppare le nostre relazioni, per avere il diritto di manifestare la nostra opinione, con la proprietà dei nostri dati. Il problema di fondo è anche il fatto che tutta la gestione di queste enormi risorse è stata demandata a soggetti privati, che hanno interessi nei contesti che dovrebbero regolare. E, quindi, si potrebbe dire che oggi la democrazia è sotto minaccia non tanto, e non solo, per motivi di populismo digitale, per usare le parole di Alessandro Dal Lago, ma anche perché i luoghi in cui avviene il confronto democratico sono molto spesso piattaforme private.

A questo punto, quale può essere l'antidoto, la via alternativa? La disconnessione

totale è una soluzione o è una via non praticabile se non si vogliono perdere delle occasioni importanti? Probabilmente, molto più efficace del luddismo è l'educazione e la regolamentazione. Il problema è una regolamentazione e chi fa questa regolamentazione. Se, finora, la regolamentazione è stata fatta attraverso codici deontologici delle singole piattaforme, tuttavia il limite di questo approccio consiste nel fatto che, come per tutti i codici deontologici, bisogna motivare gli utenti ad assumerli e a rispettarli. Se manca, quindi, la base etica, cioè ragioni condivise e condivisibili, principi comuni di comportamento e di azione, nulla può funzionare. Sembra necessario che, a livello mondiale, avvenga il recupero, da parte di organismi nazionali e sovranazionali, di una regolamentazione, non di un controllo, ma di una regolamentazione. L'Europa, da questo punto di vista, si sta muovendo in questa direzione, gli Stati Uniti decisamente meno.

3. CITTADINANZA DIGITALE

Infine è stato evidenziato che oggi ci troviamo in una situazione all'interno della quale siamo noi a doverci adattare, ecco perché in questo nuovo ambiente digitale, in questo mappamondo artificiale, dobbiamo considerare la nuova ecologia come una nuova etica. Prima di tutto, se osserviamo questi agenti artificiali, possiamo constatare che sono nati da alcune centrali di potere digitale, che li governano assorbendo, attraverso la sensorizzazione del mondo, la rigenerazione del contesto in cui siamo calati. Così, noi umani diventiamo gli ospiti di un ambiente dove gli agenti artificiali hanno un *agency* ben diversa da noi, perché sono loro i nativi e tutti noi i migranti. E allora cosa succede? Che ogni tentativo di regolamentazione viene inteso come limitazione di questi centri di potere, che ovviamente rispondono, minacciando recessione. Esiste, tuttavia, la possibilità di vivere l'ambiente digitale senza essere estratti e resi merce, dalle logiche algoritmiche degli agenti artificiali e di manipolazione correlati, che ci trasformano in interfacce da vendere a qualcuno per fare profitto o gestire il potere. Questa possibilità dipende dall'impegno personale e critico.

Fabris si trova d'accordo con quest'ultima riflessione e con l'idea di esser ospiti del mondo digitale, tuttavia, sottolinea la possibilità e la necessità di continuare a pensare a un'effettiva capacità da parte nostra di agire in modo responsabile. Se, infatti, è sicuramente vero che non possiamo prevedere tutte le possibili conseguenze delle nostre azioni, tuttavia dobbiamo ripensare la nostra responsabilità rispetto a qualcosa che, certamente, pur non essendo stato messo in atto da me, dipende da me nei termini in cui me ne servo, e che posso perciò correggere nelle sue negatività.

Per questo, in conclusione, si deve continuare a parlare di una necessaria educazione alla cittadinanza digitale, una battaglia educativa, necessaria proprio perché questo è il nuovo ambiente che dobbiamo insegnare ad abitare.

LA TECNOLOGIA: CREATIVITÀ E POTERE PER UNA NUOVA ECOLOGIA

Niccolò Cappelletti
IUSVE, n.cappelletti@iusve.it

INTRODUZIONE

La tecnologia è parte integrante e fondativa del nostro tempo. In pochissimi anni ci siamo trovati immersi in una società tecnocratica dove, lo “scorrere del fiume” tecnologico, non solo pare non trovare ostacoli, ma non accenna a rallentare in nome di un’innovazione continua che promuove un benessere troppo spesso aleatorio e individualista. Ai fini di una seria riflessione del tema tecnologico, in continuo equilibrio fra creatività e potere, è necessario assumere un punto di vista in grado di comprendere come la tecnologia condizioni la nostra vita e il funzionamento della società: «in questa società, tendiamo a immaginare sempre di poter risolvere i problemi con nuove innovazioni tecnologiche. Ma perché non siamo altrettanto smaniosi di immaginare nuove innovazioni sociali?» (Hickel 2021:12).

Tali premesse hanno condotto l’approfondimento verso le seguenti tracce di riflessione:

- come interpretare il ruolo della tecnologia all’interno della sfida che ci vede coinvolti nel decidere le sorti del nostro pianeta;
- quale rimedio alla visione specialistica della tecnologia;
- è plausibile concepire una tecnologia in grado di riportare l’individuo e la società al centro del proprio sviluppo?
- le piattaforme saranno destinate ad assumere sempre maggior importanza all’interno della “casa comune”?

Questi e molti altri temi sono stati il *fil rouge* della riflessione nella stanza di approfondimento sul tema *La tecnologia: creatività e potere. Per una nuova ecologia*. Un momento di riflessione che ha cercato di approfondire, snocciolare e riflettere sui temi della tecnologia, del digitale, del potere e della creatività. Tematiche fortemente interconnesse nelle quali si innestano le componenti comunicative, sociali e culturali, messe a dura prova dal nuovo ecosistema digitale nel quale ci troviamo a portare a compimento la nostra esistenza come esseri umani.

1. LA TECNOLOGIA COME ONDATA DI CAMBIAMENTO

Affrontare il tema della tecnologia come elemento facente parte del sistema economico, sociale e culturale dei giorni nostri è allo stesso tempo una necessità e un’impresa complessa. Da diversi anni si affronta, in particolar modo in ambito accademico, la correlazione fra la tecnologia e il ruolo da essa ricoperta nella nostra società. Apocalittici e integrati, fra i quali Nicholas Negroponte (fondatore del *MediaLab Massachusetts Institute of Technology* e della rivista *Wired*), economisti e sociali, con Raymond Kurzweil che celebra l’alba di un nuovo mondo (Kurzweil 2008) o ad esempio coloro, come gli appartenenti alla scuola di “Wired” che partono dalla sfera puramente tecnologica per poi analizzare le ricadute a livello sociale, economico e culturale (Brand 2009; Kelly 2011; Anderson 2010). Nella storia dell’umanità, tra gli elementi che hanno caratterizzato e promosso lo sviluppo delle diverse fasi vissute, il cambiamento derivato dai processi di tipo tecnico è la sola e unica “costante” che ha stimolato il nostro adattarci continuo in questa nuova dimensione in cui spazio e tempo sono costantemente rimodulati: «mi chiedo perché ho dovuto dedicare anni al disegno prospettico se un computer è in grado di farlo nel giro di pochi secondi» (Manovich 2010: 20)

Con il termine tecnica, si intende in questo frangente «sia l’universo dei mezzi (le tecnologie) che nel loro insieme compongono l’apparato tecnico, sia la razionalità che presiede al loro impiego in termini di funzionalità ed efficienza. Con questi caratteri la tecnica è nata non come espressione dello “spirito” umano, ma come “rimedio” alla sua insufficienza biologica» (Galimberti 1999: 33). Un agire tecnico divenuto parte integrante della natura umana che contribuisce a un processo co-evolutivo nel quale sono progrediti i mezzi utilizzati, le competenze intrinseche dell’uomo e dunque parte della sua essenza, dando così origine a una vera e propria «mutazione antropologica» (Borelli 2009) di cui le tecnologie sono le responsabili: «occorre riconoscere che i prodotti della tecnica non sono neutri, perché creano una trama che finisce per condizionare gli stili di vita e orientano le possibilità sociali nella direzione degli interessi di determinati gruppi di potere» (Francesco 2015: 107).

Lo sviluppo degli strumenti ha accompagnato dall’evoluzione biologica a quella «bioculturale o biotecnologica» (Longo 2015) segnando il passaggio da *homo sapiens a homo technologicus* (Longo 2001: 19) che vede il completamento effettivo della propria persona attraverso la mediazione della tecnologia (macchine e piattaforme):

per il fatto che abitiamo un mondo in ogni sua parte tecnicamente organizzato, la tecnica non è più oggetto di una nostra scelta, ma è il nostro ambiente, dove fini e mezzi, scopi e ideazioni, condotte, azioni e passioni, persino sogni e desideri sono tecnicamente articolati e hanno bisogno della tecnica per esprimersi. Per questo abitiamo la tecnica irrimediabilmente e senza scelta. Questo è il nostro destino di occidentali avanzati (Galimberti 1999: 34).

Cambiamenti che seppur possano sembrare estremizzati nella valutazione delle loro conseguenze, hanno introdotto l'essere umano all'interno di un ecosistema tecnologico nel quale vive, si relaziona, impara e prende decisioni.

1.1. Un cambiamento profondo e mediato

Una delle prime conseguenze di tali modificazioni, “tecniche e tecnologiche”, che ben si integra nella riflessione dell'ecologia integrale ritrova le sue radici proprio nella mediazione tecnologica che pervade l'intero sistema sociale e culturale.

Il rapido avvento del digitale, ad esempio, tramite la serrata relazione con le piattaforme, conduce le persone ad una sempre maggiore relazione con l'ambito dell'informazione: immateriale, manipolabile e utilizzabile con le dita. Da *homo faber*, capace di fabbricarsi il necessario per trasformare la realtà e adeguarla alle sue esigenze, a *homo digitalis*, che vive connesso, si espone e si lega in una stretta relazione col digitale: «l'*homo digitalis* agisce in simbiosi con le tecnologie digitali e partecipa delle trasformazioni che stanno rimodellando, in poco tempo, anche gli aspetti più intimi e familiari della nostra vita, nelle relazioni sentimentali, nel lavoro, fino ad influenzare la politica, le istituzioni e le modalità del funzionamento delle nostre società» (Paci 2019).

Con l'evoluzione tecnologica si assiste a una modificazione profonda del nostro sistema culturale con ampie e profonde modificazioni sulla nostra società:

Come è stato ben documentato dal Gruppo Europeo sull'Etica nelle scienze e nelle nuove tecnologie (GEE) e dall'Osservatorio dell'Unesco sulla società dell'informazione, le ICT hanno reso la creazione, la gestione e l'uso delle informazioni, della comunicazione e delle risorse computazionali, delle questioni fondamentali non solo per la nostra comprensione del mondo e delle interazioni con esso, ma anche per la comprensione di noi stessi e della nostra identità» (Floridi 2019: 9).

In altre parole si assiste a una quarta rivoluzione alimentata e generata dall'evoluzione del settore informatico e delle ICT che prende il nome di Infosfera (*ibi*: 9).

Ci si trova di fronte a un cambiamento di *habitat*, ad una rivoluzione degli spazi vitali dell'essere umano in cui entrano per diritto le macchine e in cui l'analogico si fonde con il digitale attraverso un processo senza fine che viene definito con il nome di processo di digitalizzazione (Manovich 2001). È evidente che il mondo comune, così come è stato conosciuto fino a pochi anni fa, non possa più essere rappresentativo del nostro tempo. La tecnologia ha caratterizzato la società spingendola a un confronto continuo con canali, mezzi, strumenti e contenuti di stampo digitale. L'interesse odierno si è concentrato sempre più sulle informazioni (non-cose) e la società ha completato il passaggio dalle cose alle non-cose, spinta e sostenuta dalla sempre più

ampia produzione di “software” (non-cose) rispetto “all'hardware” (cose) (Flusser 2003). È di fatto il software a caratterizzare l'infosfera:

Cosa succede all'idea di “medium” quando gli strumenti che prima erano specifici di ciascun medium sono stati simulati ed estesi dal software? Ha ancora senso parlare dei media differenti? Oppure ci troviamo in un *brave new world*, dominato da un singolo monomedium o, nelle parole di Alan Kay, “metamedium”? In breve, come sono cambiati i media dopo l'avvento del software? (Manovich 2010: 11).

L'innovazione tecnologica si è concretizzata in un perpetuo avanzamento in rapida evoluzione che unitamente all'integrazione del web nei supporti medialti ha plasmato un moderno ecosistema capace di imporre un nuovo paradigma comunicativo e sociale (Cappelletti 2019: 36). Tutto passa attraverso il digitale e con la diffusione dei pc, degli smartphone e della “connessione ovunque” ci siamo ritrovati catapultati nell'era dell'*always on*. Le nostre giornate sono scandite dal digitale che ci ha calati in una dimensione in cui tutto scorre rapido e nella quale abbiamo allo stesso tempo “tutto e niente” sotto controllo. Ci troviamo di fronte a un'idea di evoluzione progressiva e inesorabile guidata tecnologicamente, che produce l'idea di una dematerializzazione del mondo e che prende corpo nel progetto teorico/tecnico del virtuale (Bentivegna, Boccia 2019). Un inesorabile progredire nella direzione di una sempre più presente componente tecnologica che tuttavia deve metterci in guardia rispetto al rischio di cadere in uno o nell'altro determinismo: quello tecnologico e quello sociale, passando da un'utopia tecnologica a un'utopia umanistica.

2. TECNOLOGIA E INNOVAZIONE: FRA SPECIALIZZAZIONE E VISIONE D'INSIEME

La stessa *Laudato si'* ci ricorda come «la specializzazione propria della tecnologia implica una notevole difficoltà ad avere uno sguardo d'insieme. La frammentazione del sapere assolve la propria funzione nel momento di ottenere applicazioni concrete, ma spesso conduce a perdere il senso della totalità, delle relazioni che esistono tra le cose, dell'orizzonte ampio di senso che diventa irrilevante» (Francesco 2015: 110). Un rischio che assume proporzioni rilevanti se consideriamo la peculiarità dell'ecologia, dove tutto è interconnesso, nel “luogo” in cui l'elemento differenziante ai fini di una coscienziosa comprensione sta proprio nel fare attenzione alle relazioni tra i diversi elementi. Ecco che la necessità di avere una visione complessiva al fine di una comprensione reale del fenomeno, si scontra con la natura frammentata e particolare della tecnologia.

Nell'evoluzione del nostro tempo è necessario prendere consapevolezza di come la

tecnologica sia un'entità in grado di generare nuove pratiche di consumo e di integrazione all'interno delle nostre giornate, generando nuove modalità di pensiero. In linea con gli studi della *domestication theory* (Silverstone, Roger, Hirsch, Eric 1992) infatti, la teoria "dell'addomesticamento" è un approccio negli studi sulla scienza e la tecnologia (STS) nei media che descrive i processi con cui la tecnologia viene fatta propria dai suoi utenti. La teoria è stata originariamente creata da Roger Silverstone, che ha descritto i quattro passi che la tecnologia attraversa quando viene adattata nella vita delle persone: appropriazione, oggettivazione, incorporazione e conversione (Silverstone 1992).

Successivamente, solo quindici anni più tardi, il concetto ha assunto una prospettiva più ampia tramite la quale si considera l'innovazione e la tecnologia fattori in grado di integrarsi continuamente nella vita quotidiana attraverso un processo di "adattamento continuo". Al variare dell'ambiente e degli elementi costitutivi delle piattaforme, l'utente sarà in grado di adattarsi di conseguenza e adeguare l'utilizzo delle piattaforme alle sue pratiche quotidiane: «la teoria dell'addomesticamento considera la diffusione della tecnologia come un processo complesso, pieno di tensioni e mai completo» (Watulak, Whitfield 2016: 183).

È all'interno di una simile prospettiva che emerge la difficoltà attuale di assumere un punto di vista "universale" nell'approfondimento della tecnologia e del ruolo delle piattaforme. Ritornando all'interno del concetto dell'ecologia integrale, tale riflessione ci accompagna verso la visione condivisa da Jason Hickel, antropologo economista, che in uno dei suoi ultimi scritti si chiede:

Anche se non fosse un problema [raggiungere gli obiettivi per un new deal verde globale entro il 2030], dobbiamo chiederci: una volta che avremo il cento per cento di energia pulita, che cosa ne faremo? Se non cambiamo il modo in cui funziona la nostra economia, continueremo a fare esattamente ciò che stiamo facendo con i combustili fossili: la useremo per alimentare l'estrazione e la produzione continua, a un ritmo sempre più accelerato, sottoponendo il mondo vivente a pressioni sempre maggiori, perché questo è ciò che esige il capitalismo. L'energia pulita potrebbe contribuire a risolvere il problema delle emissioni, ma di sicuro non invertirà la deforestazione, la pesca eccessiva, l'impoverimento del suolo e l'estinzione di massa. Un'economia ossessionata dalla crescita, alimentata con energia pulita, ci catapulterà comunque nel disastro ecologico (Hickel 2021: 32-33)

Un tema fortemente dibattuto, da enti e governi di tutto il mondo, che tuttavia fa emergere nuovamente la difficoltà estrema di orientarsi all'interno di un tema, quello dell'ecologia, che richiede un approccio totalizzante e una riflessione sul tema della crescita a tutti i costi. Il monito è chiaro, «la tecnologia è sicuramente essenziale nella lotta contro la crisi ecologica. Abbiamo bisogno di tutti i miglioramenti che siamo in grado di ottenere. Ma gli scienziati sono chiari, da soli non basteranno a risolvere il problema. [...] Il problema non è la tecnologia: è la crescita» (*ibi* 34). Per certi versi

una ripresa del concetto promosso da Severn Suzuki – “la bambina che zitti il mondo per sei minuti” – in occasione del suo discorso al Vertice della Terra delle Nazioni Unite nel 1992: smettiamo di distruggere elementi che non si possono aggiustare.

Ecco che uno dei dirompenti risultati della tecnologia e del suo spingerci verso una sempre maggiore specializzazione conduce alla necessità di fermarsi a riflettere, di rallentare per cambiare punto di vista: «l'errore di domani sarà di pensare di sistemare le cose giorno per giorno, di intervenire su singoli componenti, di applicare le logiche del passato a una realtà profondamente mutata, di guardare alla superficie delle cose, di confondere informazione con messaggio, confronto con conversazione, progetto con opinione» (De Rita 2018: 12).

Proprio come risposta alla derivazione specialistica che stiamo affrontando diviene fondamentale attuare quanto prima “un'ecologia integrale” – che sia la risultante di un'ecologia culturale, economica e tecnologica. Un primo passo verso la presa di coscienza che la tecnologia «pretende di essere l'unica soluzione dei problemi, [ma] di fatto non è in grado di vedere il mistero delle molteplici relazioni che esistono tra le cose, e per questo a volte risolve un problema creandone altri» (Francesco 2015: 20). Un concetto che richiama la necessità di attuare una rivoluzione, più specificamente culturale, in grado di considerare la tecnologia e la scienza come prodotti non neutrali: «nessuno vuole tornare all'epoca delle caverne, però è indispensabile rallentare la marcia per guardare la realtà in un altro modo, raccogliere gli sviluppi positivi e sostenibili, e al tempo stesso recuperare i valori e i grandi fini distrutti da una sfrenatezza megalomane» (*ibi*: 114).

3. TECNOLOGIA E POTERE: ALÈTHEIA ALGORITMICA

L'ampia crescita della tecnologia, abilita e tutt'ora supporta molti aspetti delle nostre pratiche quotidiane, spesso rendendo invisibili ai nostri occhi i reali processi e fini che stanno dietro la superficie delle piattaforme e dei servizi. Il nostro uso abituale della tecnologia, per scopi relazionali, lavorativi, sociali o informativi, spesso sottende a una conoscenza e una presa di coscienza circa il reale funzionamento di quei determinati servizi e piattaforme che sono divenuti di uso comune. Nell'uso quotidiano con troppa leggerezza viene posta la tecnologia al di sopra della realtà: «il compito della tecnologia digitale non è più soltanto quello di agevolare lo stoccaggio, l'indicizzazione e la manipolazione di raccolte di dati cifrati, testuali, sonori o iconici, ma quello di rivelare in modo automatizzato la composizione di circostanze di ogni tipo» (Sadin 2019). Un'evoluzione tecnologica che nel suo continuo sviluppo si erge a «potenza aletheica» con l'obiettivo, e talvolta la presunzione, di mostrare la verità nel senso della filosofia greca antica. Una direzione che conduce all'interno di quella che lo stesso Sadin definisce l'«era antropomorfa della tecnica» (*ibi*: 2019), che grazie alle sue tre principali caratteristiche sarà destinata a gestire la quasi totalità

dei settori della società:

- Antropomorfismo aumentato: cerca di modellarsi sulle nostre capacità cognitive, ma le usa come leve al fine di elaborare meccanismi destinati a essere più rapidi, efficaci e affidabili di quelli che ci costituiscono, rimanendo tendenzialmente inalterati.
- Antropomorfismo frammentario: non abbraccia la totalità delle nostre facoltà cognitive e non è abituato a trattare un'infinità di questioni, ma è destinato a svolgere compiti specifici.
- Antropomorfismo intraprendente: dotato non soltanto di attitudini interpretative, ma anche della capacità di avviare azioni, in modo automatico, in funzione di esiti prestabiliti.

L'ampio potere assunto dalla tecnologia, ampiamente dimostrato sia dalla ricerca accademica che dagli avvenimenti recenti che su hanno visto coinvolte le FAANG (Facebook, Apple, Amazon, Netflix, Google), ricalca sempre più le caratteristiche di un fenomeno che necessita l'avviamento di una riflessione sulle aree principalmente coinvolte in tale evoluzione: il nuovo regime di verità, il potere decisionale, l'accesso ai dati, l'automazione, la centralità delle piattaforme e la capacità conoscitiva dell'uomo. La tecnologia e il potere da essa acquisito hanno iniziato a rendere visibili le prime modificazioni nel nostro relazionarci con la realtà: fake news, manipolazioni, *filter bubble*, fomo, chatbot, interfacce conversazionali, artificial intelligence, realtà aumentata.

In questo orizzonte è bene sottolineare che «l'uomo moderno non è stato educato al retto uso della potenza» (Guardini 1965) perché «l'immensa crescita tecnologica non è stata accompagnata da uno sviluppo dell'essere umano per quanto riguarda la responsabilità, i valori e la coscienza. Ogni epoca tende a sviluppare una scarsa autocoscienza dei propri limiti. Per tale motivo è possibile che oggi l'umanità non avverta la serietà delle sfide che le si presentano» (Francesco 2015: 105).

Profetiche in tale contesto si dimostrano le concezioni flusseriane, nelle quali si ritrovano alcuni elementi che avrebbero modificato l'essere umano e la sua quotidianità:

Gli uomini staranno, ognuno per sé, in celle, giocheranno con i polpastrelli sulle tastiere, guarderanno fissi piccolissimi schermi, riceveranno immagini, le modificheranno e le trasmetteranno. [...] Attraverso i loro polpastrelli gli uomini saranno collegati gli uni agli altri e così costruiranno una rete dialogica, un supercervello cosmico, la cui funzione sarà di rendere in immagini, attraverso calcoli e computazioni, le situazioni inverosimili; di provocare informazioni, catastrofi (Flusser 2009: 223).

Non è forse ciò che stiamo vivendo? In poche e semplici righe ci troviamo di fronte ai principali elementi costitutivi del sistema digitale odierno: la centralità degli schermi, la componente visiva, il radicale cambiamento delle relazioni, l'accesso universale all'informazione e l'importanza degli algoritmi. Attraverso le nostre dita, “digitando” su

uno schermo, saremo in grado di utilizzare e impartire comandi capaci di modificare la realtà, la società o l'informazione, integrandoci gli uni e gli altri all'interno di un network reale e virtuale senza confini spazio-temporali (Cappelletti 2019).

4. CONCLUSIONI

I temi e le riflessioni richiamate all'interno di questo breve contributo, come emerge dalla trattazione, non si pongono l'obiettivo di avere un valore conclusivo, né tantomeno risolutivo delle ampie e profonde riflessioni che il tema trattato richiederebbe. Tuttavia, si è cercato di sintetizzare e “mettere in forma” i principali spunti di riflessioni nati dalla stanza di approfondimento sul tema in oggetto. L'approccio all'ecologia integrale, così come proposto dall'enciclica della *Laudato si'*, richiama in maniera forte la necessità per la tecnologia, troppo focalizzata sulla propria specializzazione e a una trattazione singola delle varie tematiche, di recuperare uno sguardo d'insieme in grado di abbracciare la totalità delle relazioni. All'interno dell'ecosistema tecnologico, infatti, gli esseri umani, troppo spesso concentrati sui singoli aspetti, bramano per «essere compulsivamente connessi via rete con tutti e tutto, ma dimenticano di essere connessi biologicamente con la biosfera e umanamente con gli altri» (De Michelis 2020).

Uno scenario che tende ad allontanare la riflessione dalla necessità di ragionare nei termini di un'interconnessione indispensabile ai fini della comprensione dell'ecologia integrale. Prendersi cura della “casa comune” significa abbracciare una visione nuova della tecnologia, in grado di riportare la centralità dell'individuo, della società e della cultura all'interno della spinta all'innovazione che caratterizza i nostri giorni. Una spinta tecnologica che necessita di essere ben orientata e abilitata ad occuparsi dei problemi più complessi del mondo attuale: «in questo senso si può dire, mentre l'umanità del periodo post-industriale sarà forse ricordata come una delle più irresponsabili della storia, c'è da augurarsi che l'umanità degli inizi del XXI secolo possa essere ricordata per aver assunto con generosità le proprie gravi responsabilità» (Francesco 2015: 165).

Bibliografia

- Anderson, C. (2010). *La coda lunga, Da un mercato di massa a una massa di mercati*. Codice.
- Bentivegna, S., Boccia, A.G. (2019). *Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*. Laterza.
- Borelli, D. (2009). *Il mondo che siamo. Per una sociologia dei media e dei linguaggi digitali*. Liguori.
- Brand, S. (2009). *Il lungo presente. Tempo e responsabilità*. Mattioli.
- Cappelletti, N. (2019). *Digital Caos*. Flaccovio.
- Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy, Society and Culture*. Blackwell.
- De Michelis, L. (25.05.2020). *Laudato si', l'attualità dell'enciclica di Papa Francesco per tecnofili e tecnofobi*. Agenda Digitale. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/laudato-si-lattualita-dellenciclica-di-papa-francesco-per-tecnofili-e-tecnofobi/>
- De Rita, G. (2018). Grandi cambiamenti già all'orizzonte. In AGI – CENSIS, *L'insostenibile leggerezza dell'essere digitale*, Diario dell'innovazione.
- Floridi, L. (2019). *La rivoluzione dell'informazione*. Codice.
- Flusser, V. (2003). *Filosofia del design*. Bruno Mondadori.
- Francesco, Papa (2015). *Laudato si'*. San Paolo.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Guardini, R. (1987). *La fine dell'epoca moderna*. Morcelliana.
- Hickel, J. (2021). *Siamo ancora in tempo! Come una nuova economia può salvare il pianeta*. Il Saggiatore.
- Kelly, K. (2011). *Quello che vuole la tecnologia*. Codice.
- Kurzweil, R. (2008). *La singolarità è vicina*. Apogeo.
- Longo, O. G. (18.03.2015). *Scienza in Rete: L'avvento di Homo technologicus*. Scienza in Rete. <https://www.scienzainrete.it/articolo/l%E2%80%99avvento-di-homo-technologicus/giuseppe-o-longo/2015-03-18> (12.07.2020).
- Longo, O. G. (2001). *Homo technologicus*. Meltemi.
- Manovich, L. (2001). *Il linguaggio dei nuovi media*. Olivares.
- Manovich, L. (2010). *Software Culture*. Olivares.
- Paci, D. (2019). *La storia in digitale: teorie e metodologie*. Unicopli.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*. Luiss.
- Silverstone, Roger, Hirsch, Eric (Edd.) (1992). *Consuming Technologies: Media and information in domestic spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203401491>
- Watulak S. L., Whitfield D. (2016). *Examining College Students' Uptake of Facebook through the Lens of Domestication Theory*. E-Learning and Digital Media.

ABSTRACT DELLE RELAZIONI AL CONVEGNO "LAND'S END: PER LA CURA DELLA CASA COMUNE"

Fuori mercato. Per un nuovo pensiero democratico

Michelangelo Bovero¹

La pandemia di Covid-19 ha rivelato e posto in evidenza — all'evidenza di chi la vuol vedere, risvegliandosi dall'anestesia dell'abitudine — che le minacce alla sopravvivenza del genere umano scaturiscono *tutte* dal modello di vita egemone, dal paradigma sociale impostosi come dominante nell'ultimo mezzo secolo: dalla trasformazione del mondo in un ipermercato, dove tutto ha un prezzo e nulla ha dignità, tutto è offerto a consumo e nulla è preservato. Nel mondo-mercato, un mondo insostenibile e autodistruttivo, teatro di competizioni esasperate, di conflitti incompugnabili, di disuguaglianze abissali, di sfrontate violazioni dei diritti, tutti sono vittime, anche i vincitori: vittime attuali o potenziali, come della pandemia, che di quel modello di vita, fondato sulla predazione della natura, è conseguenza e parte integrante. Più di trent'anni or sono, Norberto Bobbio ammoniva a «renderci conto che l'abbraccio del sistema politico democratico col sistema economico capitalistico è insieme vitale e mortale, o meglio è anche mortale, oltre che vitale». Se il genere umano vuol avere una possibilità di sopravvivere deve sottrarre la democrazia all'abbraccio mortale del mercato. Deve pensare un *confinamento del mercato*, ribaltando il motto di Reagan: il mercato non è la soluzione, è il problema. Rovesciando il pensiero dominante, occorre costruire e promuovere una *teoria del mercato minimo*; stabilire *limiti e soglie* alla sfera del «libero scambio»; mettere *fuori mercato*, sottrarre alla mercificazione la sfera dei beni vitali, mediante la garanzia universale dei diritti fondamentali; erodere spazio al mercato, far nascere *al posto del mercato* altri modi di vita e di riproduzione della vita, anche recuperando potenzialità perdute, o lasciate cadere, o mai attivate, o persino represses, lungo i tortuosi cammini dell'esperienza umana.

¹ Michelangelo Bovero (Torino, 1949) è stato per quarant'anni, dal 1979 al 2019, professore di Filosofia politica all'Università di Torino. Nel suo itinerario scientifico ha coniugato lo studio dei classici antichi e moderni con la discussione delle teorie e l'analisi dei problemi politici contemporanei, dedicandosi in particolare ai temi della democrazia e dei diritti fondamentali. È autore di oltre 400 pubblicazioni scientifiche. È direttore della rivista internazionale «Teoria politica» e della «Scuola per la buona politica di Torino». È membro del Comitato scientifico della rivista «Ragion pratica». Dal 1981 ha guidato vari gruppi di ricerca nazionali e internazionali nel campo della teoria politica. Tiene periodicamente conferenze, seminari e cicli di lezioni presso numerose Università e Istituzioni culturali in Europa e in America. Ha partecipato come *keynote speaker* a più di 50 congressi internazionali.

L'urlo delle periferie globali

Filippo Ivardi²

Nel solco della *Laudato si'*, con sguardo e respiro rivolti al continente africano e a partire dalla carica dei giovani e delle donne scartati dal sistema economico e finanziario che uccide, condividiamo i passaggi necessari per fare un passo dalla comunicazione delle grida all'impegno per una trasformazione politica. Dove per politica intendiamo quella della politica migliore della *Fratelli Tutti*.

² Padre Filippo Ivardi Ganapini, nato a Parma nel 1973, studia Ingegneria Gestionale e consegue un Master in Sviluppo Internazionale. Lavora nel circuito di Banca Etica per seguire progetti di microcredito. Nel 2001 entra nei Missionari Comboniani e studia teologia tra Lima, in Perù, e Padova. Ordinato prete il 9 luglio 2011, dal 2009 al 2019 è in Ciad per seguire le piccole comunità cristiane in dialogo con il mondo islamico. Da novembre 2019 a Verona è direttore della rivista "Nigrizia".

SINTESI DEL DIBATTITO

TECNOCRAZIA, ECONOMIA, POLITICA

Lino Rossi

IUSVE, l.rossi@iusve.it

1. LE TECNOSCENZE E I POTERI GLOBALI

Le riflessioni che seguono, riguardano i §§ 101-115 dell'Enciclica *Laudato si'*, volti ad esaminare la relazione fra tecnologia, creatività e potere; tre parole chiave che introducono non solo questa sezione dell'Enciclica, ma si estendono all'intero terzo capitolo nel quale il Pontefice riprende, rielabora e riesamina l'intera problematica della ecologia integrale.

In questa parte della sua analisi, egli intende porre a questione i tre grandi ambiti dell'agire umano, individuati nella scienza, nella politica e nell'economia ponendo al centro la *téchne* come snodo epocale dell'attuale modernità, nei suoi rapporti col potere esercitato dai dispositivi globali, ma senza omettere il potenziale creativo che essa possiede.

L'argomento iniziale, con cui si apre la disamina, riguarda il rapporto fra la scienza e le cosiddette tecnoscienze; in più luoghi Papa Francesco rileva il fatto che parlare di scienza nella realtà odierna significhi riferirsi immediatamente alle tecnologie. Non ha alcun senso attribuire al discorso scientifico un valore di "neutralità". Non esiste una scienza neutra; al contrario, essa si presenta fortemente radicata alla sua interfaccia tecnologica; non possiamo cioè parlare di una scienza pura. È interessante come egli colga molto bene il passaggio cruciale che si verifica all'interno delle scienze contemporanee da una visione "pura" del sapere scientifico, disancorato da un'esigenza immediata di sfruttamento applicativo dei risultati di ricerca, ad una "scienza tecnologizzata", nella quale sono gli ambiti d'interesse "pratico" a guidare la logica della scoperta.

Se pensiamo alla biologia, per esempio – un ambito disciplinare che ricorre ripetutamente nel testo del Papa, per il fatto che essa si occupa di questioni di capitale importanza per il benessere dell'umanità, come l'approvvigionamento delle risorse alimentari, le manipolazioni genetiche e l'ingegneria biomedica – si osserva uno sviluppo dei paradigmi biotecnologici che hanno quasi esautorato la cosiddetta "ricerca di base", riducendo al limite gli stessi corsi di studio di orientamento generalistico o naturalistico, a vantaggio dei curricula applicativi. Non ci troviamo di fronte a semplici rimodulazioni dei percorsi formativi resi indispensabili dall'introduzione di nuovi metodi o dai risultati del lavoro empirico e teorico. Lo stesso accade per la fisica e la

chimica "di base", ormai superate dai percorsi di studio applicativo di tipo ingegneristico, scelti dalla maggioranza degli studenti di tutte le università, non solo quelle più accreditate a livello internazionale. Gli istituti di tecnologia presentano un'offerta didattica privilegiata in termini di "qualità" e di possibilità occupazionale, a cui fa seguito un interesse generalizzato da parte degli utenti globali¹.

La questione presenta aspetti ben più significativi: si tratta infatti di un vero e proprio cambio di paradigma, di prospettiva epistemica, contrassegnata da una nuova frattura fra uomo e natura, in cui emerge la necessità di un profondo ripensamento etico e spirituale (teologico), a partire dall'analisi delle relazioni fra sapere e potere. Papa Francesco invita a riflettere attentamente sul senso e sui pericoli di questo nuovo iato uomo/natura, collocandolo all'insegna dello spirito francescano che pone in relazione Creatore e creature o, ancor meglio, convoca l'intelligenza cristiana dinanzi al problema creaturale, scuotendo le coscienze di ognuno a interrogarsi al fine di vedere, pensare ed agire in direzione della Casa comune. Il fine dell'ecologia integrale non consiste nel sostenere lo sguardo verso il mondo degradato che noi tutti possiamo facilmente osservare, ma cogliere il volto del povero che in esso si specchia; il volto dell'ultimo, il frutto dello scarto della civiltà moderna. E da qui il dilemma etico; il volto del "povero" (la Casa comune) ci convoca e ci espone all'angoscia per l'Altro: l'Ospite della Dimora.

La tecnoscienza rappresenta lo strumento mediante il quale la società moderna si interfaccia con la natura; nel suo sfruttamento senza limiti a favore dei poteri politici dell'Occidente ricco e nella distribuzione iniqua dei rischi e delle ricchezze economiche.

È la stessa modernità che Papa Francesco chiama a confessione, poiché il convocato riguarda lo spirito malefico – l'essenza del Peccato – nel momento in cui ci troviamo ad affrontare il paradigma dell'appropriamento della natura da parte dell'uomo. L'idea di un sapere scientifico come modello di appropriazione e di separazione fra uomo e natura, dal quale si sostanzia il potere esercitato dall'uno nei confronti dell'altra rappresenta il timbro della modernità. A partire da Cartesio, nel suo dualismo *res cogitans/res extensa*, fino a Spinoza e da questi ad Hegel, che vede nella scienza il compimento e la fine di una filosofia intesa come ricerca inesauribile, lontana dall'assumere un potere assoluto sulla realtà, sempre per essa sfuggente ed evasiva.

2. DALLA LAUDATIO ALL'IMPEGNO PER IL PROSSIMO

Con lo spirito moderno, la natura – che possedeva un suo ambito di libertà – viene totalmente fatta propria da quella creatura, unica dotata di un pensiero, capace di appropriarsene e porla a disposizione dei propri bisogni e dei propri desideri.

¹ Su questo argomento si era già espresso in modo radicale il filosofo e teologo Ivan Illich negli anni Settanta, anticipando di molto le questioni emergenti nell'attuale dibattito. Cfr. Illich I. (2018). *Descolarizzare la società*. Mimesis, e (2014). *La convivialità*. redl.

Alla soglia della modernità ha origine una forma di sapere – la scienza – che già reca in sé l'esigenza di esprimersi quale tecno-potere: il potere di creare, generare ciò che è utile, ben fatto per la soddisfazione umana e piegare l'intera natura nei confronti dei propri appetiti. La scienza è già, di per sé, ragione strumentale. Nel momento in cui la natura perde la sua autonomia, viene esautorata da ogni potere, e questo si trasferisce a chi la sfrutta a suo unico piacimento.

Papa Francesco si interroga sulle conseguenze di questa immane frattura, le cui evidenze fenomeniche appaiono fin troppo banali: degrado ambientale, condizione di abbandono della casa comune, disinteresse per i beni collettivi, aumento esponenziale della povertà. Ma non è questo il senso profondo dell'ecologia integrale che l'Enciclica evidenzia. Le preoccupazioni del Pontefice riguardano ciò che precede e motiva il manifestarsi dei fatti, ossia le responsabilità degli uomini a monte di esso. E non si tratta di questioni sociologiche o semplicemente economiche, impresse nella storia dello spirito occidentale, rapito da un egotismo culturale, sopraffatto dalla volontà di potenza insita in parte della natura umana. Questo rimane senz'altro vero, se seguiamo l'ellisse paradigmatica della modernità. Il pericolo autentico non concerne solamente l'immensità del potere strumentale in possesso dell'uomo contemporaneo, anche se i mezzi di cui dispone oggi gli permettono di minacciare per la prima volta la biosfera nella sua sopravvivenza. O meglio, il pericolo esiste, ed è incombente: ma la richiesta che urge appartiene ad un'altra dimensione, che sociologia, economia e politica non riescono a dominare, se non attraverso il ricorso all'ambito dello Spirito, poiché riguarda la teologia.

La frattura fra uomo e natura introdotta dalla tecnoscienza e dall'economia globale ripropone in modo drammatico l'uso strumentale della libertà umana; il narcisismo maligno per mezzo del quale l'uomo si è "rivolto" nei confronti del mondo, scegliendo se stesso quale unica misura nei suoi riguardi. Negando ad altri l'essenza di un volto, ha ritratto sullo specchio della realtà la sua sola immagine. Nel non riconoscere in altri la loro propria unicità, si è inoltre collocato in una posizione di solitudine e ciò lo ha indotto a ritenersi al di sopra di ogni altra creatura, disponendo di ciascuna di esse e del suo insieme, privato di qualsiasi autonomia. Homo sive natura? Ma non è questa la condizione del peccato? Senza ascoltare la voce del Verbo non è infatti possibile rinvenire nell'altro il volto dell'Altro. Da qui la convocazione: il richiamo a una ecologia integrale, che riguarda sì la natura, ma innanzitutto il Creatore, presente in ogni "ultimo".

L'ecologia integrale non è una disciplina conoscitiva, benché presupponga il vedere e il pensare; non è una rappresentazione della complessità della natura, un suo paradigma. E non è neppure la necessaria opera di salvaguardia dell'ambiente. Papa Francesco convoca il peccatore affinché veda, pensi e operi in direzione della casa comune, in quanto "ultimo", in quanto "scarto" che evade da tutto ciò che l'uomo ritiene di sua proprietà. Quella Casa comune che appartiene ad Altrui, il cui comandamento ("Ama il prossimo tuo come te stesso") consente di unire nell'amore tutte le creature, ciascuna segno del Creatore. In questo senso si sviluppa la proposta di

natura etica del Pontefice; un'etica alla cui base egli colloca una scienza in grado di cogliere la realtà come un "terzo", segno di Altro, esteriore alla mente, alla potenza della mente (umana)².

Qui troviamo il rapporto fra il pensiero di Papa Francesco e la *laudatio* di San Francesco, a cui egli si ispira, fin dall'inizio del suo pontificato. *Laudato si'* per tutte le Tue creature – riconosciute come segno di Dio. All'uomo, creatura speciale, perché attraverso la coscienza, il pensiero pensante, è in grado di comprendere tale segno, spetta il dovere etico di rivolgersi al creato con rispetto (*respicere*), assumendosi il compito di preservarne l'integrità e l'autonomia.

Da una simile prospettiva autenticamente "francescana" deriva l'urgenza del Papa affinché ogni uomo assuma su di sé il dilemma etico da cui dipende la vita e la morte dell'altro. Si tratta di una scelta: la scelta del Verbo, del volto, del Bene nella prospettiva del prossimo (la Casa comune). La scienza e la tecnologia possono concorrere al miglioramento delle condizioni dell'uomo, ma a patto di conservare il rispetto della natura, come sintomo della presenza del Creatore. Esse devono per questo mantenere la loro autonomia dal potere economico, che nella forma attuale del capitalismo globale assume un carattere totalitario e impersonale. Glorificazione ultima di una modernità secolarizzata e priva di capacità critica sulle conseguenze del proprio residuo illuministico³.

L'economia politica ha come finalità lo sfruttamento delle risorse e la realizzazione dei profitti; di per sé non possiede nulla di etico. Se estende il proprio dominio su un sapere indocilito e strumentale (qual è la tecnoscienza) il suo potere assume caratteri imperialistici, da cui si genera povertà e distribuzione iniqua delle risorse, soprattutto per quei Paesi che non sono in grado di competere in termini di Pil. Occorre quindi che la politica sappia vedere, pensare ed agire attraverso un progetto creativo in grado di coniugare i valori della sapienza (la scienza), con quelli che derivano dalla responsabilità per il prossimo, dal rispetto per la Casa comune. Una politica sorta dal dilemma etico che impegna ogni essere umano, da cui sorge una alleanza creativa (della creatura che coglie il segno del Creatore in ogni terzo) con un'economia orientata al bene collettivo, come apertura possibile verso il Bene, in quanto traccia dell'amore per il prossimo. Una politica alleata con un sapere che non si pone come dominio sulla natura, bensì quale riconoscimento dell'intreccio creaturale di cui la realtà è rappresentazione nella sua autonomia.

In questo modo è possibile recuperare la creatività della *téchne*, posta al riparo dei dispositivi di un potere totalitario, e collocarla al servizio di un bene collettivo, indice di uno sviluppo controllato in grado di soddisfare i bisogni dell'intera umanità.

2 Sull'argomento si veda anche: Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Morcelliano, in particolare 163-175.

3 Cfr. Zuppi, M. e Segrè, A. (2020). *Le parole del nostro tempo*. Dehoniane, in particolare 115-124.

Bibliografia

- Horkheimer, M., Adorno, T.W. (2010). *Dialettica dell'illuminismo*. Einaudi.
- Illich, I. (2018). *Descolarizzare la società*. Mimesis.
- Illich, I. (2014). *La convivialità*. red!.
- Jullien, F. (2019). *Risorse del Cristianesimo. Ma senza passare per la via della fede*. Ponte alle Grazie.
- Lévinas, E. (1986). Pace e prossimità. *Lettera internazionale: rivista trimestrale europea*, 7, 1, 27-30.
- Maritain, J. (1948). *La persona e il bene comune*. Morcelliana.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. *Enciclica sulla cura della casa comune*. San Paolo.
- Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Morcelliana.
- Ricoeur, P., Marcel, G. (1998). *Per un'etica dell'alterità*. Edizioni Lavoro.
- Zuppi, M., Segrè, A. (2020). *Le parole del nostro tempo*. Dehoniane.

LA NECESSITÀ DI DIFENDERE IL LAVORO UMANO

Ferruccio Cavallin

IUSVE, f.cavallin@iusve.it

Le riflessioni che seguono sono frutto del lavoro di gruppo che ha esplorato uno dei temi critici proposto da Papa Francesco nella *Laudato si': la necessità di difendere il lavoro* (*Laudato si'*: III, §§ 124-129).

Nella società dei paesi che si autodefiniscono “sviluppati” (più appropriata sarebbe la classificazione di “economicamente ricchi”) l'evoluzione tecnologica, generata, favorita e condizionata dai paradigmi impliciti del consumo e del profitto, caratteristici del modello socio-economico dominante, sta modificando radicalmente il rapporto tra persona e lavoro: il cambiamento non è solo visibile nelle opportunità più o meno diversificate di tipologia occupazionale, ma soprattutto condiziona e determina, in modo incrementale, la possibilità di accedere al lavoro, in particolar modo per la parte di popolazione più fragile e culturalmente meno preparata, perché modestamente attrezzata di competenze evolute.

Riflettere su questo trend aiuta a comprendere le conseguenze che esso genera per l'individuo, per il quale il lavoro non rappresenta solamente una fonte di reddito, ma un modo di partecipare e contribuire al benessere collettivo e di esprimere e di realizzare la propria soggettività.

La stessa formulazione del tema del capitolo del testo, che papa Francesco sintetizza nel concetto di Difesa del lavoro, esprime chiaramente la preoccupazione per una possibile evoluzione futura che non ponga al centro delle priorità significative, da parte delle istituzioni e delle organizzazioni che creano opportunità occupazionale, la persona e la sua dignità, soprattutto per i gruppi sociali con meno potere e per quelli che vivono nelle periferie del mondo.

1. QUALE LAVORO?

Una prima questione, affrontata nella discussione, riguarda la messa a fuoco del perimetro del concetto di lavoro, per il quale esercitare l'azione di difesa. Il termine, ricco di significati spesso impliciti, genera in ogni persona un'attribuzione di senso che dipende dalla storia e dall'esperienza individuali. Oltre al significato personale esiste anche un significato culturale, generato dal contesto sociale di appartenenza: inoltre, il rapido e continuo mutamento delle caratteristiche dell'ambiente socio-economico, accelerato negli ultimi 40 anni dalla rivoluzione digitale, ha prodotto una sensibile accentuazione nelle differenze che l'idea di lavoro assume tra generazioni contigue.

Quale punto di vista assumere, allora, per riflettere sul tema? A seconda della prospettiva disciplinare scelta è evidente che la difesa del lavoro può generare differenti opzioni. La complessità del tema richiede di essere in grado di agire su una pluralità di piani che intercettano una varietà di approcci epistemologici.

Nel confronto sviluppato dal gruppo è apparsa percorribile l'idea di esplorare il significato di lavoro come conoscenza in azione, da parte dell'essere umano, quale individuo inserito in un ambito sociale-culturale e appartenente a una specie che può vivere solo in interdipendenza con l'ecosistema.

Una prima prospettiva di analisi utilizzata è quella bio-evoluzionista che intende il lavoro come attività umana per soddisfare i bisogni dei componenti di una comunità e consentire la sopravvivenza e la riproduzione dei soggetti, aumentando la fitness della specie. Il lavoro consente di realizzare opere, a carattere strumentale, che facilitano lo sviluppo personale (materiale, psico-relazionale, spirituale) dell'individuo, la sua relazione con i simili di specie, la sua interazione con l'ecosistema.

La seconda prospettiva di discussione è quella socio-culturale: il lavoro assume significato in relazione ad una visione culturale e specificatamente valoriale dell'uomo, della società e dell'ecosistema, caratteristici dell'aggregato sociale in cui vive. In questo senso, anche gli strumenti del lavoro umano, come la tecnologia, sono connotati di significato dalle caratteristiche del contesto culturale che li ha prodotti e che li utilizza. Qui si pone una prima questione che sarebbe interessante esplorare, ma che non verrà affrontata nella discussione che segue, e che quindi viene riportata come pista di possibile futura riflessione: in quale modo la relazione di interdipendenza, tra la prospettiva bio-evoluzionista e socio-culturale, determina l'agire umano individuale e collettivo nei confronti del lavoro, come attività da valorizzare o da difendere? E, da questo punto di vista, in che modo il sistema educativo/formativo consente all'individuo di sviluppare una consapevolezza critica dell'influenza che le due prospettive di analisi hanno, nel determinare il significato che egli attribuisce al proprio lavoro e al modo di realizzarlo nel contesto sociale e ambientale?

L'esplorazione del tema della difesa è partita dalla condivisione di questa idea di lavoro e si è articolata attraverso la formulazione di alcuni quesiti che consentissero di intercettare più strade di analisi e di riflessione, che generassero pensabilità plurime e piste di possibile approfondimento, piuttosto che individuare risposte interpretative o esplicative. Il tema della difesa del lavoro, infatti, presenta una complessità che difficilmente può essere esplorata in un breve arco di tempo, come quello in cui si è sviluppata la presente discussione. Inoltre, per essere maggiormente analitico e articolato, il lavoro di analisi richiederebbe un approccio transdisciplinare frutto dell'interazione sistemica di più ambiti della conoscenza.

2. QUALE LAVORO DIFENDERE?

Il sistema produttivo occidentale generato dal modello di sviluppo economico, che si fonda principalmente sul mercato e sul dogma del consumo crescente, ha generato un'idea di lavoro largamente diffusa, anche nelle istituzioni, che lo considera come valore se serve, principalmente, a produrre risultati economici: da qui l'idea che esistano attività lavorative di maggiore o minore valore sociale in relazione alla loro capacità di produrre ricchezza, assecondando le richieste del mercato¹.

La stessa scienza, soprattutto dopo le rivoluzioni industriali, è stata utilizzata per rinforzare in modo strumentale questa tendenza e la tecnologia sembra essere concepita, prodotta e usata, in prevalenza, con questo paradigma implicito, di supporto e facilitazione dell'attività lavorativa.

La centralità del profitto, come valore condiviso dell'attività economica, e la visione a breve di gran parte delle organizzazioni che utilizzano il lavoro umano e che ragionano prioritariamente in termini di utile economico, hanno reificato il lavoro relegandolo a merce di scambio.

Anche l'impostazione giuslavoristica di molti Stati, concepita per regolare il lavoro nella società, abbraccia uno statuto epistemologico che lo considera categoria derivante dall'analisi economica, formatasi come conseguenza della prima rivoluzione industriale. Si designa un'ontologia di lavoro non centrato sulla persona, ma sulla produzione di beni, incapace, quindi, di cogliere e di disciplinare la molteplicità delle relazioni sociali e ambientali ad esso connesse (Tiraboschi 2019).

Tale visione appare diffusa e consolidata, non solo nelle istituzioni e in coloro che organizzano il lavoro in modo strutturato, come chi utilizza la prestazione lavorativa di altre persone per produrre, ma fa parte anche del sentire acritico di chi offre la propria competenza lavorativa come strumento per procacciarsi un reddito (Fusaro 2019).

L'idea di lavoro come opera, risultato di competenza, passione, bellezza, significato (Sennett 2013), è stata sostituita, quasi completamente in molti contesti, dall'idea di lavoro come merce di scambio per ottenere le risorse per vivere in cambio di prestazione utile per realizzare risultati economici. Questa visione è accentuata particolarmente presso i gruppi sociali più deboli, emarginati e privi di competenze evolute e richieste dal mercato, per i quali il bisogno di sopravvivenza, soddisfatto dall'occupazione lavorativa, è prioritario rispetto a quello di realizzazione della propria identità. La prevalenza della dimensione economica, accettata acriticamente anche dalle istituzioni, accompagnata anche da un sistema educativo/formativo incapace di adottare una visione sistemica del lavoro e del suo impatto, non solo sul contesto sociale, ma

anche sull'ecosistema, ha portato alla nascita di lavori e al proliferare di professioni che si preoccupano solamente di soddisfare i bisogni umani, spesso indotti artificialmente, senza considerare le conseguenze indirette, anche deleterie, che generano nella società e nell'equilibrio dell'ecosistema. I modelli di organizzazione del lavoro che godono di maggior successo, nel mondo manageriale e accademico, sono quelli incentrati su pianificazione, organizzazione e controllo per rendere anche l'opera dell'uomo efficace ed efficiente sul versante economico.

Il risultato è che il mercato, artificialmente antropomorfizzato da parte dell'economia anche accademica, è l'arbitro per determinare il lavoro che va preservato e difeso. Se produce un risultato che qualcuno è disposto ad acquisire con la corresponsione di un valore, allora è legittimo e utile.

Questa constatazione pone una serie di quesiti, la risposta ai quali consentirebbe di decidere con maggiore articolazione l'opportunità e le modalità di difesa del lavoro. *È condivisibile affermare che tutti i lavori vanno difesi, se realizzano risultati economici, prescindendo da una valutazione anche etica delle conseguenze che essi producono nel contesto? È possibile, e come, una relazione di equilibrio tra dimensione economica, profitto e dimensione etica di un lavoro rispetto alla società e all'ecosistema? Quali criteri individuare per valutare la "produttività" di un lavoro, anche in termini di sostenibilità per l'ecosistema, oltre che come vantaggio per l'individuo?*

Le questioni citate divengono particolarmente rilevanti nei contesti sociali in cui il lavoro non sia quello riferito a organizzazioni e a istituzioni che lo ricercano nel mercato (che comunemente vengono identificati come Datori di lavoro), ma legato a chi lo offre in qualità di lavoratore e per il quale la valenza economica è determinata dal reddito che gli procura per l'esistenza: questa categoria è rappresentata dai lavoratori alle dipendenze delle organizzazioni o dal lavoro autonomo di singoli soggetti che spesso si trovano nell'esigenza di accettare qualsiasi tipologia di attività, senza aver la possibilità, anche se consapevoli, di interrogarsi sulla sua adeguatezza etica delle sue conseguenze.

Per parte di queste persone il trend del mercato del lavoro sta accrescendo i fattori di precarietà, di instabilità, di discontinuità, da cui la necessità di individuare modalità per fronteggiare questo disagio. La tecnologia non è estranea a questo processo: la sua rapida evoluzione rende obsolete velocemente competenze un tempo consolidate e sempre più sostituisce la persona, soprattutto nelle fasi dei processi di lavoro meno complesse. Le stesse organizzazioni produttive tendono ad investire in misura crescente nella tecnologia che, nella prospettiva del profitto, ha una maggiore e una più semplice modalità di utilizzo, rispetto alla complessità dell'impiego degli esse-

¹ Al di là delle dichiarazioni di circostanza e retoriche che spesso si sentono fare sul valore morale e sociale del lavoro, anche da parte di figure istituzionali di rilievo, nella realtà quotidiana si può cogliere qual è il paradigma implicito dominante: anche la pubblica opinione non prova alcuna forma di imbarazzo nel confrontare, per esempio, il reddito lavorativo percepito da un giocatore di calcio professionista militante in serie A e un ricercatore universitario. Nel vissuto comune tale differenza di riconoscimento, considerata accettabile, evidenzia che il valore di mercato del lavoro è più influente di quello legato alla sua utilità sociale. L'adesione acritica a tale modello culturale acquisisce una rilevanza problematica anche nel campo educativo, quando le persone che hanno avuto successo nel lavoro, nella prospettiva del mercato, sono citate come esempi per fornire ai giovani modelli da imitare.

ri umani. Questo trend, definibile come neo-taylorismo², che manifesta una visione meccanicistica e schematica della realtà e non tiene conto della complessità, rappresenta una miopia manageriale di tali organizzazioni, perché il disinvestimento dalle persone inibisce, non solo i processi di innovazione, ma la capacità di affrontare la complessità da parte delle organizzazioni.

Certamente la tecnologia offre numerosi vantaggi che si traducono in una qualità della vita più agevole e piacevole, soddisfacendo bisogni sempre più numerosi e diversificati dell'individuo/consumatore: ma è solo questo il criterio per accettarla e utilizzarla incondizionatamente?

È lecito considerare solamente il suo impatto sull'individuo/consumatore o dovremmo anche occuparci di quello sull'individuo/cittadino-persona?

Appare evidente che il numero di lavoratori, che la tecnologia sostituisce, non è altrettanto significativo della quantità di occupazione che essa genera per poter essere creata e utilizzata. Una visione acritica della tecnologia, considerata solo secondo una logica strumentale per produrre vantaggi richiesti dal mercato sul breve periodo, ha trascurato di analizzarla e comprenderla in chiave sistemica, per cogliere la molteplicità di conseguenze sul piano sociale e dell'ecosistema, che essa genera in un periodo di tempo medio e lungo. Le conseguenze sul lavoro e sull'occupazione sono un esempio di questa miopia.

Queste considerazioni introducono alcuni quesiti che intercettano il tema che stiamo analizzando e sui quali sarebbe utile una riflessione.

È possibile considerare la tecnologia, non solo da un punto di vista strumentale e funzionale, ma attraverso una prospettiva etica, che consideri le conseguenze, sociali e ambientali, nel medio e lungo periodo che essa genera? E, quindi, sarebbe opportuno introdurre dei criteri di valutazione della tecnologia rispetto al suo gradiente di eticità (in relazione all'uomo e all'ecosistema), consentendo alle istituzioni pubbliche di sostenere e assecondare solamente quella in sintonia con questi criteri?

Analogamente a quanto espresso per la tecnologia, si potrebbe pensare di distinguere tra lavori etici e lavori che non lo sono, anche se producono risultati economici accettati attualmente dalla società?

In questa prospettiva si potrebbe considerare anche il tema della difesa del lavoro, investendo risorse e predisponendo normative che sostengano il lavoro etico, quando esso sia in difficoltà, e limitino l'invasione dell'economia di mercato?

Trovare una risposta è questi quesiti non è semplice, soprattutto in un mondo multiculturale e globalizzato dove l'interdipendenza tra Stati e la competizione rendono difficile un accordo comune su principi guida condivisi. I valori accettati da una cul-

tura, infatti, potrebbero non essere altrettanto rilevanti per un'altra. Forse una strada da percorrere è quella che possiamo desumere dal pensiero ricorrente nella Laudato si': il lavoro dell'uomo da difendere non può essere solo quello che soddisfa i bisogni della sua esistenza contingente, ma quello che considera anche le sue conseguenze nell'ecosistema in prospettiva intergenerazionale.

3. COME DIFENDERE IL LAVORO?

Nelle società ricche, caratterizzate dalla cultura dell'individualismo e dalla centralità del mercato, come agente di soddisfazione dei bisogni individuali, risulta difficile organizzare tra loro, in modo coerente e con un approccio sistemico ai problemi, i singoli individui per una azione di difesa del lavoro, che non abbia diretta ricaduta sul vantaggio del singolo: uno dei paradigmi dominanti nella nostra cultura è che l'interesse del soggetto prevale generalmente sugli interessi collettivi e su quelli dell'ecosistema. Questa linea di pensiero ispira anche i provvedimenti delle istituzioni quando intervengono in materia di lavoro: considerandolo prevalentemente dal punto di vista economico, nella pratica le iniziative adottate sono indirizzate a difendere, non il lavoro in senso ampio con le sue molteplici relazioni, ma semplicemente a preservare l'occupazione come fonte di reddito.

Altra evidenza che conferma questa visione del lavoro è la tendenza, dei gruppi professionali organizzati, a difendere i cosiddetti *diritti acquisiti*, anche quando essi sono divenuti anacronistici o collidono con necessità di soggetti di altre categorie.

La questione della difesa del lavoro mette in evidenza la necessità di riflettere su quali siano i protagonisti di questa azione e sul modo di agire che gli organismi, socialmente accreditati a ciò, adottano nell'adempiere a tale funzione. I soggetti istituzionali, come lo Stato e gli organismi definiti di Rappresentanza di interessi, sono quelli a cui comunemente si fa riferimento per la regolamentazione e lo sviluppo del lavoro nel contesto sociale. Certamente un approccio attraverso interventi regolativi e legislativi può aiutare a migliorare la situazione complessiva, proteggendo il lavoro delle fasce di popolazione più debole, dai guasti che produce la logica di mercato, quando usata come unico paradigma di riferimento: da solo questo approccio non è, però, sufficiente. La storia del rapporto individuo-lavoro-società, soprattutto negli ultimi due secoli, ha dimostrato come gli interventi gestiti esclusivamente attraverso la norma e il diritto, tendono a perpetuare la conflittualità tra le parti che sono portatrici di esigenze contrapposte e generate da una visione esclusivamente mono-prospettica: interessi che non considerano la loro relazione con il contesto più complesso e con esigenze diverse. Paradossalmente, nel tentativo di ridurre la conflittualità, invece che intervenire con un approccio sistemico, si è preferito accentuare l'azione normativa e di controllo, rendendo così la situazione di difficile governo.

La totalità degli Stati occidentali, che ha fatto proprio il modello di crescita socia-

² Il taylorismo rappresenta il primo tentativo di organizzare il lavoro in modo scientifico, al fine di superare sprechi e inefficienze. Si fonda sull'assunto che l'essere umano sia un semplice fattore della produzione, al pari dei fattori tecnologici e finanziari. La scuola di pensiero ha origine nella prima decade del '900 ad opera di Frederick Taylor e viene codificata nel suo libro *The Principles of Scientific Management* del 1911. Nonostante tali principi siano stati contestati e superati in parte, a partire dagli anni '30, oggi si nota, soprattutto in alcune grandi organizzazioni, anche a seguito dei cambiamenti organizzativi determinati dal Covid-19, un ritorno a principi di ingegnerizzazione nella gestione delle persone negli ambienti di lavoro, molto vicini alle idee descritte da Taylor. Questo trend è stato accentuato anche grazie agli sviluppi dell'Intelligenza Artificiale applicata ai processi di lavoro.

le dell'economia di mercato, riesce a intervenire solo in modo parziale nella difesa del lavoro, quando questo si trova in situazioni di precarietà o di scomparsa, con la conseguente penalizzazione soprattutto delle fasce deboli di popolazione. I provvedimenti adottati devono necessariamente porre dei limiti e dei vincoli alle dinamiche liberiste o neoliberiste³ su cui si sviluppa il mercato del lavoro (attraverso, ad esempio, il blocco dei licenziamenti o limiti alle forme contrattuali di lavoro flessibile come avvenuto anche in Italia): la conseguenza è che ciò incide sulla competitività di chi produce e questo minaccia l'occupazione che viene sostituita con la tecnologia. Si genera così un *loop* negativo che alla fine penalizza, soprattutto, gli attori sociali più deboli per i quali il lavoro rappresenta l'unica fonte di reddito. Inoltre, in un mondo globalizzato nel quale esiste una stretta interdipendenza nell'azione dei singoli Stati sovrani, qualsiasi intervento governativo unilaterale in materia di lavoro, seppure innovativo e radicale, rischia di essere reso inattuabile se gli altri membri della comunità mondiale globalizzata continuano, invece, ad operare secondo le modalità e i principi tradizionali che hanno sempre utilizzato in materia di mercato e di lavoro. L'interdipendenza economica dei singoli Stati ha ridotto il grado di libertà degli stessi per poter agire autonomamente all'interno dei propri confini. Come si può constatare, il problema è piuttosto complesso per essere risolto con interventi lineari e semplici come quelli attivati prevalentemente finora.

Esiste, allora, la possibilità di intervenire unilateralmente sulla difesa del lavoro, da parte di una comunità nazionale, all'interno dei vincoli sistemici del mercato globale, da cui comunque è condizionata?

È necessario un approccio che tenga conto della complessità e che operi, non solo sul piano normativo e contrattuale, ma soprattutto sul piano culturale, rielaborando il concetto di lavoro finora utilizzato. Per esempio, recuperando e trasformando tentativi ed esperienze fatte, con efficacia alterna, anche in Italia, si potrebbero ipotizzare due categorie di lavoro: un lavoro con valenza economica e un lavoro con valenza sociale, regolati con differenti logiche e normative. Il primo è costituito dall'attività lavorativa che soddisfa le esigenze dell'economia di mercato, alle cui logiche risponde; il secondo comprende le attività che consentono alle persone emarginate dal mercato del lavoro, attraverso l'intervento solidaristico della collettività, di poter percepire un reddito comunque utile ad un'esistenza dignitosa e che non risponda, quindi, alle regole dell'economia di mercato. Questa seconda opzione potrebbe essere riservata alle fasce deboli di popolazione ed essere limitata nel tempo come supporto temporaneo. Se si accetta di tutelare il lavoro di utilità sociale con una prospettiva solidaristica, oltre all'azione dello Stato, è necessario che anche gli organismi associativi di rappresentanza dei lavoratori riflettano e riconsiderino parte della loro azione tradizionale

³ Il neoliberismo è una corrente del pensiero economico classico che sostiene in modo spinto la necessità della libertà di mercato. Partendo dallo squilibrio nell'economia generato dalla presenza di grandi gruppi monopolistici, alcuni dei principali economisti di questa scuola (tra questi J. Rueff e F. von Hayek) ritengono necessario ripristinare l'effettiva libertà di mercato e, quindi, la competizione, evitando che l'intervento dello Stato rallenti tale possibilità. Si comprende come questa corrente di pensiero, che ha anche oggi molto seguito, ancora una volta dimostri la scarsa attenzione, da parte di una componente rilevante del mondo economico, ai bisogni delle persone, se non per quelli determinati dalla loro appartenenza alla categoria di consumatori.

in difesa del lavoro. Le iniziative attivate in questi contesti, infatti, sovente intendono la difesa del lavoro come mera conservazione di diritti acquisiti, privilegiando una logica di parte e conservativa, rispetto alla capacità di evolvere in maniera creativa verso nuove forme di difesa: l'utilizzo dello sciopero come forma di tutela dei lavoratori in alcuni settori, come quelli dei servizi pubblici, ha dimostrato come esso possa danneggiare altri lavoratori.

Un esempio di questo paradosso è la recente questione che ha interessato i Rider⁴, che ha messo in luce come la tutela del cittadino/lavoratore, nei confronti del cittadino/consumatore, possa ritorcersi a danno del primo.

Come appare evidente da questi esempi, affrontare la complessità della situazione con la semplificazione che utilizza paradigmi validi nel passato, rischia di rendere inefficace l'azione.

La tutela del lavoro va, quindi, ripensata sviluppando un approccio principalmente culturale, che intercetti la complessità delle componenti che interagiscono in questo campo: etica, sociologica, psicologica, ecologica, antropologica, oltre a quella economica e normativa che attualmente sono privilegiate.

Per operare in questa prospettiva si pone una questione rilevante: come può il sistema educativo/formativo ripensare la sua azione per indirizzare ad un'idea di lavoro, non solo inteso come competenza professionale, ma che ponga al centro l'uomo nel suo rapporto attivo con l'ecosistema?

E, in questo modo, può il sistema educativo/formativo divenire, non solo uno strumento di difesa del lavoro, ma un agente proattivo che prevenga la necessità di difenderlo?

Attualmente la scuola è organizzata soprattutto in funzione della professionalizzazione delle persone, per renderle più appetibili al mondo produttivo. I percorsi scolastici ritengono prioritaria e valutano la qualità della propria azione rispetto al parametro della competenza acquisita in un ambito professionale, tesa a favorire l'occupabilità della persona: è quasi assente, invece, una riflessione sul significato del lavoro che vada al di là della componente economica e lo collochi in una visione antropologica più complessa. La scuola, quindi, potrebbe giocare un ruolo rilevante nell'educazione all'idea di lavoro che tenga conto, oltre delle esigenze economiche, anche del suo impatto nella società e nell'ecosistema. Ciò che andrebbe sviluppata è la formazione di cittadini con capacità critica rispetto al proprio operare e al proprio rapporto professionale in relazione alla società e al contesto.

Non si può pensare, però, che la tutela del lavoro sia esclusivo compito delle istituzioni o delle organizzazioni dei lavoratori: esiste anche una responsabilità soggettiva

⁴ I *rider* sono quei lavoratori che si occupano del servizio di consegna a domicilio di prodotti di consumo come quelli gastronomici. La categoria è stata al centro di un dibattito legato alla tutela del loro lavoro ed è un esempio di situazione paradossale che non è possibile risolvere con i tradizionali paradigmi di difesa del lavoro usati fino ad oggi. Nel momento in cui la loro posizione lavorativa godesse delle medesime forme di tutela degli altri lavoratori, ciò comporterebbe un aggravio dei costi della prestazione che i lavoratori/consumatori, clienti del servizio erogato dai Rider, sarebbero portati a non accettare, con le conseguenze probabile rinuncia al servizio, che si trasferirebbe sui livelli di occupazione della categoria. Come si può immaginare, in questo caso, difendere il lavoro con i tradizionali strumenti, difficilmente può funzionare a vantaggio contemporaneo dei Rider e dei consumatori. In questo senso è necessario pensare a nuove forme di tutela e di organizzazione del lavoro, nelle quali anche lo Stato deve dare indicazioni e legiferare in base anche ad una visione etica e non solo di mercato.

del singolo nella difesa del proprio lavoro. Essa è legata alla consapevolezza e alla capacità di considerare la propria esistenza come un ambito di continua crescita e apprendimento di nuove capacità e competenze, in cui l'autoformazione e l'investimento personale rivestono un ruolo determinante. Serve anche un impegno individuale che, nei limiti che la società organizzata consente e degli strumenti e delle occasioni che mette a disposizione del singolo, aiuti a mantenersi costantemente appetibile nei confronti del mercato del lavoro con le caratteristiche più sopra evidenziate. Ciò richiede motivazione, sacrificio, e spirito di iniziativa. Un approccio culturale al lavoro e alla sua difesa accresce il senso di responsabilità del singolo cittadino nella scelta di come la propria azione professionale possa impattare nell'ecosistema, oltre che nella propria esistenza. Questa sensibilità produce un effetto moltiplicatore se sviluppata soprattutto in coloro che creano occasioni di lavoro, nei decisori istituzionali: è un modo per consentire anche alle fasce deboli ed emarginate di poter consapevolmente evitare di dover accettare qualsiasi tipo di occupazione, perché unico modo di garantirsi la sopravvivenza.

4. CONCLUSIONI

Il tema della difesa del lavoro dovrebbe essere affrontato considerando la complessità dei fattori che interagiscono nel determinare le opzioni possibili. Il solo approccio economico, utilizzato prevalentemente dalle istituzioni, ha portato ad interventi parziali, di tipo normativo che spesso hanno generato rimedi temporanei, resi velocemente inadeguati dai cambiamenti repentini del mercato che sembra essere l'unico arbitro legittimo. Così la situazione ha continuato ad aggravarsi, in parte anche a causa dell'utilizzo acritico della tecnologia.

Le Istituzioni, condizionate dall'interdipendenza generata dalla globalizzazione economica, hanno poche possibilità di agire autonomamente. Inoltre, la pervasività del paradigma del mercato ha oscurato la dimensione antropologica del lavoro che vede la centralità della persona come essere sociale, inserito in un ecosistema da cui dipende. Questa prospettiva di pensiero non è solo dei centri di potere e di chi governa le istituzioni, ma appartiene anche al diffuso modo di intendere il lavoro che caratterizza anche chi ha nel lavoro la sua unica fonte di sopravvivenza.

Apparentemente la difesa del lavoro, a misura d'uomo, sembra un'impresa complessa e difficile: ciò può essere vero se si pensa ad interventi parziali, di natura reattiva alla contingenza degli eventi problematici.

Più significativa appare l'idea di un investimento, della società e delle istituzioni guidate dall'etica e dalla capacità di utilizzare il pensiero complesso, che si sviluppi in un arco temporale medio-lungo. In questa prospettiva il pensiero guida dovrebbe essere quello che porta a costruire una situazione in cui non sia più necessario difendere il lavoro.

Sembra fondamentale affiancare, ad interventi di natura normativa-contrattuale utili per limitare le problematiche nel breve periodo, iniziative che incidano nella cultura delle comunità e dei singoli. Ripensare il concetto di lavoro e il suo valore comporta il passaggio progressivo da una visione, che vede la centralità dell'economia, a una che pone al centro la persona e il suo rapporto con il contesto sociale e l'ecosistema. L'incertezza occupazionale che caratterizza il sistema economico neoliberista rinforza l'idea che il lavoro sia centrale nella vita individuale per allargare gli universi simbolici e rinforzare l'identità nelle biografie individuali (Poli 2008).

Si tratta di un percorso che richiede un approccio culturale nuovo rispetto a quello attualmente dominante. Anche i tempi di tale cambiamento non possono essere rapidi, ma risultano ragionevoli se si immagina questo lavoro sviluppato a vantaggio delle generazioni future. In questa prospettiva l'apporto del sistema educativo-formativo può generare l'energia indispensabile al cambiamento culturale che si traduce, conseguentemente, in cambiamento comportamentale.

Bibliografia

- Bentivogli, M. (2019). *Contrordine compagni. Manuale di resistenza alla tecnofobia per la riscossa del lavoro e dell'Italia*. Rizzoli.
- Bruni, L. (2004). *Leconomia, la felicità e gli altri*. Città Nuova.
- Bruni, L. e Zamagni, S. (2015). *Leconomia civile*. Il Mulino.
- Decanio, S. J. (2016). Robots and humans: complements or substitutes? *Journal of Macroeconomics*, 49, 280-291.
- De Masi, D. (2018). *Il lavoro nel XXI secolo*. Einaudi.
- De Masi, D. (2020). *Smart working: la rivoluzione del lavoro intelligente*. Marsilio.
- De Toni, A.F. e Comello, L. (2005). *Prede o ragni. Uomini e organizzazioni nella ragnatela della complessità*. Utet.
- Ford, M. (2017). *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti. Come prepararsi alla rivoluzione economica in arrivo*. Il Saggiatore.
- Frey, B.C. (2020). *La trappola della tecnologia. Capitale, lavoro e potere nell'era dell'automazione*. FrancoAngeli.
- Fusaro, D. (2019). *Glebalizzazione. La lotta di classe al tempo del populismo*. Rizzoli.
- Guiducci, P.L. (2012). *Senza aggredire, senza indietreggiare. Don Bosco e il mondo del lavoro. La difesa dei giovani*. Elledici.
- Ippoliti, E. (2020). *Un filosofo a Wall Street*. Egea.
- Lukács, G. (1997). *Storia e coscienza di classe*. SugarCo.
- Padoa-Schioppa, E. (2021). *Antropocene. Una nuova epoca per la terra una sfida per l'umanità*. Il Mulino.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. Libreria Editrice Vaticana.
- Poli, S. (2008). *La sindrome di Gondrano. Senso e significati del lavoro nella società postmoderna*. FrancoAngeli.
- Ruskin, J. (2014). *Cominciando dagli ultimi*. San Paolo.
- Sennett, R. (2013). *Luomo artigiano*. Feltrinelli.
- Taylor, F.W. (2004). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. ETAS.
- Tiraboschi, M. (2019). *Persona e lavoro tra tutele e mercato. Per una nuova ontologia del lavoro nel discorso giuslavoristico*. ADAPT University Press.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Il Mulino.
- Zamagni, S. e Zamagni, V. (2012). *Famiglia e lavoro. Opposizione o armonia?* San Paolo.

Sitografia

- Maccarone, C. (2019). Senza tutele e pagati pochi euro a consegna: chi sono i riders in Italia (<https://www.osservatoriodiritti.it/2019/01/09/riders-lavoro-chi-sono-come-lavorano/>)

RECENSIONI

Manzotti, R. (2019).
La mente allargata.
Perché la coscienza
e il mondo sono la stessa cosa.
Il Saggiatore,
pp. 340, euro 25,00.

*Tutto il visibile,
 o piuttosto tutta la scienza possibile,
 si trova lungo il sipario.
 (G. Deleuze, Logica del senso)*

Uno tra i problemi irrisolvibili sul quale da millenni filosofi e scienziati si misurano, è quello della coscienza. Finora molti pensatori e la quasi totalità dei neuroscienziati hanno cercato di risolvere l'enigma studiando il cervello come se fosse questo il posto privilegiato in cui trovarla. L'ipotesi di Riccardo Manzotti, filosofo e neuroscienziato, è un'altra: la coscienza è un insieme di oggetti distribuiti nello spazio e nel tempo. I segreti della coscienza non riescono ad essere scoperti non perché i mezzi che abbiamo a disposizione sono limitati, ma perché sbagliamo luogo in cui cercarla. La coscienza non è dentro di noi, ma è fuori, è il mondo.

L'ipotesi, anche se può apparire controintuitiva, in realtà è abbastanza semplice. Immaginiamo di essere davanti ad una mela posata su un tavolo in una stanza. Se la mela è sopra il tavolo, dov'è la mia esperienza della mela? La risposta di Manzotti è chiara: la mia esperienza della mela è la mela perché io sono la mela. Io sono la mia esperienza. Ma continuiamo l'esercizio di immaginazione. Immaginiamo che entri nella stanza un'altra persona e che veda anche lei la mela sul tavolo. Anche la sua esperienza è la mela, anche lei è la mela. Ma allora ciò equivale a dire che entrambe le persone sono la stessa mela, sono la stessa cosa? Questo è assurdo, ovviamente. Sta qui

l'intuizione di Manzotti: sul tavolo, o meglio sui tavoli, ci sono due mele diverse, e non una mela vista in due modi differenti. Sono i corpi delle due persone che causano due mele differenti, i due corpi causano due esperienze diverse e quelle due persone coincidono con quelle due esperienze diverse tra di loro.

Continuiamo a immaginare. Ad un certo punto una delle due persone chiude gli occhi. Ora quante mele ci sono? Solo quella che esperisce chi ha gli occhi aperti, e quindi ne rimarrebbe una? E se anche l'altra persona chiudesse gli occhi? In questo caso nessuna mela ci sarebbe sul tavolo, neanche il tavolo. La mela è causata e relativa alla relazione che si instaura tra l'occhio umano che guarda e i raggi luminosi. Tutto, per Manzotti, è relativo, ma non nel senso che tutto è arbitrario, ma in quanto ogni ente dipende ontologicamente dalla relazione con altri enti. Lo stesso vale per il tatto e gli altri sensi. Ogni oggetto è relativo ad altri oggetti, non esiste oggetto indipendente da altri oggetti.

Un altro esempio presente nel testo è quello della temperatura. Continuiamo a immaginare due persone nella stanza. Uno delle due è appena stata sulla neve al freddo, mentre l'altra è stata tutto il giorno vicino al camino a guardare la TV. Perché la temperatura percepita è diversa tra i due? La risposta classica è che vi sia una temperatura obiettiva all'interno della stanza che due persone sentono soggettivamente in modo diverso. In realtà, la temperatura obiettiva è solo una convenzione sociale e non un dato di fatto. All'interno della stanza ci sono due temperature diverse e non due modi distinti di sentire una stessa temperatura.

Secondo l'autore la barriera culturale più difficile da abbattere è quella che ha imprigionato il soggetto all'interno del suo corpo dividendolo, separandolo, dall'esperienza del mondo. Il senso comune è solito pensare che il soggetto coincida con il suo corpo e che la sua mente sia all'interno del corpo, mentre questo è empiricamente infondato. Il soggetto non è il suo corpo, il corpo causa il soggetto, non lo esaurisce. Il corpo è un oggetto tra gli oggetti, che ha

sicuramente una peculiarità perché è ciò che causa l'esperienza, ma non coincide con il soggetto. Il soggetto è la sua esperienza, è il suo mondo, è la mela. Non c'è nessun velo tra il soggetto e il suo mondo, perché il soggetto è il suo mondo.

Continuiamo la scena e immaginiamo che una delle due persone, magari quello che ha guardato la TV per tutto il giorno, si addormenti sul divano. Appena si addormenta inizia a vedere cose, memorie passate che si aggrovigliano con altri ricordi. In quel momento quella persona non è il corpo sul divano, quello è solo l'oggetto che lo causa. Il soggetto è la sua esperienza, è quelle cose che esperisce.

Ogni soggetto umano è un mondo in divenire e non un corpo con al suo interno una mente. Se provassimo a guardarci dentro in realtà non potremmo non continuare a guardare fuori. Anche se ci tagliassimo in due con una motosega e potessimo guardare i nostri organi interni, quelli non sarebbero dentro di noi, ma fuori. Non c'è nessun dentro, ma solo una superficie immanente in atto che scorre in superficie. Un altro esempio che propone Manzotti ci aiuta a capire la natura del tempo. Fin da bambini ci hanno raccontato che quando guardiamo le stelle quelle possono anche non esserci più perché la luce potrebbe arrivare anche quando una stella è già spenta, in quanto la luce ci mette tanto tempo a giungere sino a noi. Questo modo di vedere le cose presuppone, come nel caso della temperatura, che vi sia un tempo obiettivo che ciascuno percepisce, o che al massimo qualcuno potrà percepire in modo soggettivo. In realtà, secondo Manzotti, noi vediamo quelle stelle perché siamo quelle stelle e quindi siamo oggettivamente quel passato. Noi siamo quelle stelle che ci sono grazie a noi, grazie al nostro corpo che le causa strutturando l'esperienza in quel determinato modo. Anche quando guardo una mela "vedo" il passato, in quanto i raggi luminosi ci mettono un certo tempo a causare quella mela. Nel caso delle stelle è uguale, solo che si tratta di un passato più allargato. Noi siamo questa esperienza allargata che è composta di tutte le cose che il nostro corpo

ha causato dal momento della nostra nascita. Tutto questo campo è il presente, che però è composto anche di tutta l'esperienza passata. Il passato è un presente allargato, non c'è nessuna barriera metafisica a dividere il presente dal passato. Per questo noi possiamo, inconsapevolmente o meno, portare a coscienza eventi passati, in quanto sono ancora in atto nella nostra esperienza, in quanto noi siamo letteralmente ancora quelle esperienze. Io sono il bambino che sta correndo in spiaggia al mare, sono il ragazzino che studia per una verifica alle medie, sono il ragazzo che va in discoteca alle superiori e sono il ragazzo che ora sta scrivendo al computer, io sono la mia esperienza.

Il tempo è divenire per Manzotti. Gli enti non sono delle cose nel tempo, ma il tempo è atto e stoffa delle cose. Le cose sono il loro divenire. Non ci sono delle sostanze fisse che si modificano nel tempo, ma queste cose sono eventi in atto che divengono e si modificano in base al rapporto che esse intrattengono con altre cose. Non ci sono delle cose che in un secondo momento entrano in contatto tra di loro, ma esse sono tali sono grazie al fatto che sono da sempre non solo in rapporto tra di loro, ma sono rapporto tra di loro.

Manzotti si sofferma spesso anche sui problemi classici delle neuroscienze come le illusioni e le allucinazioni, il libro infatti è un testo scientifico scritto da uno scienziato e quindi colmo di dimostrazioni empiriche a sostegno delle sue ipotesi. Mentre le illusioni sarebbero convinzioni sbagliate su ciò che potremmo percepire, le allucinazioni sono casi in cui vengono percepiti oggetti remoti in termini spaziotemporali in combinazioni insolite. Nelle allucinazioni l'attività del cervello viene inibita e non accelerata, e questa inibizione permette l'emersione di esperienze che solitamente il cervello "tappa" attraverso la sua attività. Gli allucinogeni come l'LSD, sui quali sta affiorando molta letteratura che mette in discussione la loro natura solo tossica facendo emergere anche molte caratteristiche positive, permettono all'esperienza

di espandersi inibendo l'attività del cervello che ha il compito di delimitare l'esperienza a scopo pratico. Il soggetto non emerge da una sostanza, non è un di più, ma è l'esperienza in atto di un buco nell'infinito.

Francesco Manfrè

Ceruti, M. (2020).
Sulla stessa barca.
Qiqajon, pp. 102, euro 9,50.

«Un pensiero incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili». Questo è l'incipit del preambolo de *Sulla stessa barca* di Mauro Ceruti. Il filosofo – uno dei massimi autori di riferimento per quanto riguarda il grande “universo” della complessità – offre al lettore un saggio agile, scorrevole quanto denso, che lo può accompagnare ad una profonda comprensione dell'enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco. Il tracciato di analisi di Ceruti si sviluppa in tre capitoli, preceduti da un Preambolo e dalla Prefazione del suo maestro Edgar Morin, che riconosce al proprio “allievo” e suo co-autore in diverse pubblicazioni, tra le quali è doveroso citare *La Nostra Europa* (Cortina, 2013).

Nello scorrere dei tre capitoli, “Una nuova condizione umana”, “Un nuovo paradigma” e “Fraternità senza frontiere”, Ceruti, paragrafo dopo paragrafo, ci mette di fronte ad una serie di sfide che la *Laudato si'* dichiara e argomenta nella descrizione del paradigma dell'ecologia integrale, nel destino di una Umanità che si sente vivere come unica, comune. È

infatti la Fraternità, per l'Autore, ad essere la parola chiave del nostro tempo, dopo quella di Libertà e Uguaglianza negli ultimi due secoli (p. 16).

Sia per chi non ha ancora letto l'Enciclica, sia per chi l'ha già affrontata e “vissuta”, il filosofo Ceruti fa emergere appunto una sequenza di sfide che ci permettono di non essere “ciechi” di fronte all'opportunità della “costruzione della casa comune”, di non restare “incoscienti” di fronte alle catastrofi globali, ecologiche, sanitarie e sociali che potremmo prevenire o provocare, e di non dimostrarci “irresponsabili” continuando ad agire all'interno di paradigma e modelli irreversibilmente annientanti per l'Umanità.

Quali sono queste sfide?

La prima grande e trasversale sfida che Ceruti sottolinea dalla lettura della *Laudato si'* tocca il cuore della sua lunghissima ricerca: comprendere la complessità. Siamo interpellati per un rinnovo dello sguardo capace di concepire fino in fondo la complessità e l'interdipendenza della realtà, dei sistemi e dei problemi che ivi si creano, primariamente per mano e mente dell'essere umano e del suo paradigma tecnocratico e antropocentrismo deviato. Un paradigma unidimensionale che si nutre attraverso la menzogna, l'ambivalenza, la strategia “vinco-perdi” del dominio, l'egemonia di un pensiero dalla fiducia irrazionale nel progresso e nelle capacità umane. La comprensione della complessità costruisce una nuova prospettiva, che si rafforza nel ripensarsi attraverso la moltiplicazione delle connessioni (p. 87).

Ceruti ci aiuta a focalizzare su questo sfondo ulteriori scelte e cambiamenti fondativi. Si apre perciò la sfida della «quarta umanità», «finalmente cosciente del suo rapporto di autonomia dipendente dalla biosfera» (p. 37): l'Autore pone in questa prospettiva il cuore dell'ecologia integrale della *Laudato si'*, consapevole della dipendenza tra ecosistema ed esistenza umana. La sfida deve costruire concretamente azioni di sostenibilità e rigenerazione: «La biosfera, l'ecosfera, la geosfera costituiscono

oggetti estesi della responsabilità umana. [...] La ricerca del bene non può essere ristretta alla sfera delle relazioni umane» (p. 39). È un cambiamento che vuole legare responsabilità e futuro, garantire protezione dei più deboli. E questa strada si apre nella necessità – appunto – di un nuovo paradigma per guardare il mondo, nella comprensione della complessità e dell'interdipendenza tra sistemi naturali e sistemi sociali, tra la crisi ambientale e la crisi sociale (p. 54).

Il cambio di paradigma è un cambio di rotta, che ci mostra una comunità di destino planetaria, di cui dobbiamo essere consapevoli riconoscendo quanto ci interpellino ingiustizie, grida disperate della terra al pari di quelle dei poveri (*Laudato si'*: 49). Si apre l'epocale sfida di una politica della civiltà (p. 61) che spinge a ridefinire il progresso, che interpella lo sviluppo di un ulteriore paradigma, quello dell'incontro «fra culture, popoli, etnie, religioni, nazioni», in profonda discontinuità nell'evoluzione culturale dell'umanità. Bisogna «iniziare a concepire e vivere la comunità planetaria in positivo: considerare l'appartenenza comune a un intreccio globale di interdipendenze come l'unica condizione adeguata per garantire e migliorare la qualità della vita dei popoli e delle persone; trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico e politico di costruire una “civiltà della Terra”, di inaugurare un'evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace» (p. 70).

Questa trasformazione umanitaria si gioca sul terreno fondamentale di una nuova concezione dell'educazione che interpella il nostro ruolo di Università viva, con studenti e docenti che tessono legami nell'interpretazione e nella connessione con la realtà, con processi di ricerca e conoscenza inediti «attraverso la moltiplicazione delle connessioni che dal singolo individuo portano a un'unica totalità planetaria attraverso molteplici collettività di natura e di portata disparate. [...] La rete dei saperi e delle esperienze che sta emergendo può consentire all'umanità di apprendere a essere ve-

ramente globale» (p. 87). È un percorso che porta alla Terra-Patria (Morin E., Kern A.B., 1994. *Terra-Patria*. Raffaello Cortina) dell'umanità, alla sfida del nostro secolo della Fraternità: questo valore rivoluzionario ci chiarisce la strada per rigenerare l'umanesimo, trasformandolo in quello dei diritti, della solidarietà, delle donne e degli uomini. Dice l'Autore: «Il nuovo umanesimo planetario non può che essere ispirato a quello che Francesco definisce la “coscienza dei volti”» (p. 90).

La lettura di questo libretto ci permette sicuramente di riprendere in mano con energia e curiosità la vastissima produzione precedente dell'Autore, come quella di Edgar Morin; d'altra parte ci disegna un'ulteriore prospettiva interpretativa della *Laudato si'*, a riprova della portata rivoluzionaria dell'Enciclica in questa fase storica.

Andrea Conficoni

Camus, A. (2020).
Conferenze e discorsi.
Bompiani, pp. 352, euro 22,00.

Chiunque abbia preso sul serio Camus comprenderà la difficoltà di scrivere una recensione su una sua opera. A maggior ragione se questa è una raccolta di scritti, quale queste Conferenze e discorsi. L'intenzione sarà dunque non di introdurre il testo, ma di proporre una “filigrana” con cui meditare sulle pagine che ci sono proposte.

La difficoltà ad approcciarsi a questa antologia sta nel fatto che ciò che leggiamo ci chiama in prima persona. È un appello a cui il lettore non può

sottrarsi. Nei suoi discorsi (in particolare La crisi dell'uomo, il pane e la libertà, il futuro della civiltà europea, per citarne alcuni) Camus ci richiama come esseri umani. Un uomo che parla agli uomini della condizione umana, quella per cui «l'unico vero valore che possa salvarli da questo mondo desolante [...] è la lunga fraternità degli uomini in lotta contro il loro destino» (p. 43).

Essere umani è una *haltung* (atteggiamento) che il testo ci insegna a tenere in ogni momento della nostra vita. Per quanto difficile, lacerante e assurdo possa essere, «si tratta di uno sforzo continuo, di una vigilanza ininterrotta, e di una testimonianza quotidiana fatta in egual misura di orgoglio e umiltà» (p. 238). In questo modo il suo appello si trasforma in prassi. È una prassi particolare, che Camus chiama rivolta. Essa è la disposizione d'animo cosciente dell'assurdità di questo mondo e della vita, che mette sullo sfondo l'*haltung* suddetta si pone in lotta contro il destino, accettandolo allo stesso tempo. «Che cosa significava infatti quella rivolta? Essa faceva di noi uomini che dicevano No. Ma eravamo al contempo uomini che dicevano Sì. Dicevamo no a questo mondo, alla sua assurdità intrinseca [...]. Ma affermavamo nello stesso tempo tutto quello che c'era al di qua di quel limite, affermavamo che c'era in noi qualcosa che rifiutava lo scandalo e che non si poteva umiliare più a lungo. [...] quegli uomini in rivolta ritenevano che dentro di loro venisse negato qualcosa che non apparteneva solo a loro, ma che era un bene comune su cui gli uomini sono spontaneamente solidali» (pp. 41-42). La rivolta dell'individuo significa quindi anche la rivolta degli individui. Quell'"unico vero valore" raccoglie tutti gli "io" intorno ad un "noi". L'insieme è dato dal comune destino umano, cosa da accettare e insieme combattere. Questo fonda una società, che comprende individui che devono lottare per la giustizia e la libertà al suo interno. Infatti, «quegli uomini in rivolta ritenevano che dentro di loro fosse negato qualcosa che non apparteneva solo a loro, a che era un luogo condiviso dove nasce

spontanea la solidarietà fra gli uomini. Ma quell'assurdità ci diceva anche che eravamo in una tragedia collettiva la cui posta in gioco era unna dignità condivisa, una comunione degli uomini che occorreva difendere e salvaguardare, prima ancora di sapere altro» (p. 125).

La rivolta comune si traduce in impegno politico. Ecco il luogo in cui si salda il pensiero di Camus e i contenuti di questo libro. Questo testo guarda dunque alla questione europea, alle rivolte della Romania e dell'Ungheria, al problema di Francisco Franco in Spagna e alle guerre civili, la questione dell'Algeria, ecc., sempre partendo dalla condizione umana suddetta. Accanto a questi sono inoltre proposti i discorsi e le conferenze di carattere più letterario e filosofico che in qualche modo rischiarano il pensiero di questo grande intellettuale, prima tra tutte quella a Stoccolma per il conferimento del premio Nobel.

Non si può, in conclusione, voltare le spalle ai temi e alle questioni tremendamente dolorose che Camus propone e che in questa antologia vengono raccolti e proposti. Ma, ciononostante, il clima che respiriamo leggendo non è quello di un pessimismo generalizzato: «È questo forse pessimismo? No, è il tentativo della lucidità di definire prioritariamente quello che vuole e quello che non vuole» (p. 55); ma quello di un'energia agguerrita che guarda al male del mondo con la volontà di cambiarlo. Infatti il disincanto verso il male è il primo passo per affrontarlo e immaginare una buona fraternità tra gli uomini. Divenire insomma sé stessi e il proprio destino, anche e soprattutto se doloroso, ma con la rivolta verso di esso. Insomma, come lo stesso Camus direbbe, «bisogna immaginare Sisifo felice» (*Il mito di Sisifo*. Bompiani: 121).

Luca Cremasco

SEGNALAZIONI¹

**Kelman, I. (2020).
Disaster by Choice.
How our actions turn natural
hazards into catastrophes.
Oxford University Press,
pp. 192, £ 16.99.**

An earthquake shatters Haiti and a hurricane slices through Texas. We hear that nature runs rampant, seeking to destroy us through these 'natural disasters'. Science recounts a different story, however: disasters are not the consequence of natural causes; they are the consequence of human choices and decisions. We put ourselves in harm's way; we fail to take measures which we know would prevent disasters, no matter what the environment does. This can be both hard to accept, and hard to unravel. A complex of factors shape disasters. They arise from the political processes dictating where and what we build, and from social circumstances which create and perpetuate poverty and discrimination. They develop from the social preference to blame nature for the damage wrought, when in fact events such as earthquakes and storms are entirely commonplace environmental processes. We feel the need to fight natural forces, to reclaim what we assume is ours, and to protect ourselves from what we perceive to be wrath from outside our communities. This attitude distracts us from the real causes of disasters: humanity's decisions, as societies and as individuals. It stops us accepting the real solutions to disasters: making better decisions. This book explores stories of some of our worst disasters to show how we can and should act to stop people dying when nature unleashes its energies. The disaster is not the tornado, the volcanic eruption, or climate change, but the deaths and injuries, the loss of irreplaceable property, and the lack and even denial of support to affected people,

so that a short-term interruption becomes a long-term recovery nightmare. But we can combat this, as Kelman shows, describing inspiring examples of effective human action that limits damage, such as managing flooding in Toronto and villages in Bangladesh, or wildfire in Colorado. Throughout, his message is clear: there is no such thing as a natural disaster. The disaster lies in our inability to deal with the environment and with ourselves.

Ilan Kelman is Professor of Disasters and Health at University College London, England and a Professor II at the University of Agder, Kristiansand, Norway. His overall research interest is linking disasters and health, including the integration of climate change into disaster research and health research.

**Lane, B.C. (2019).
The Great Conversation.
Nature and the Care of the Soul.
Oxford University Press,
pp. 344, £ 20.00.**

«We are surrounded by a world that talks, but we don't listen. We are part of a community engaged in a vast conversation, but we deny our role in it.» In the face of climate change, species loss, and vast environmental destruction, the ability to stand in the flow of the great conversation of all creatures and the earth can feel utterly lost to the human race. But Belden C. Lane suggests that it can and must be recovered, not only for the sake of endangered species and the well-being of at-ri-

sk communities, but for the survival of the world itself. The Great Conversation is Lane's multi-faceted treatise on a spiritually centered environmentalism. At the core is a belief in the power of the natural world to act as teacher. In a series of personal anecdotes, Lane pairs his own experiences in the wild with the writings of saints and sages from a wide range of religious traditions. A night in a Missourian cave brings to mind the *Spiritual Exercises* of Ignatius of Loyola; the canyons of southern Utah elicit a response from the Chinese philosopher Laozi; 500,000 migrating sandhill cranes rest in Nebraska and evoke the Sufi poet Farid ud-Din Attar. With each chapter, the humility of spiritual masters through the ages melds with the author's encounters with natural teachers to offer guidance for entering once more into a conversation with the world.

Belden C. Lane is Professor Emeritus of Theological Studies, American Religion, and History of Spirituality at Saint Louis University. He is the author of *Backpacking with the Saints: Wilderness Hiking as Spiritual Practice*, *The Solace of Fierce Landscapes: Exploring Desert and Mountain Spirituality*, and *Ravished by Beauty: The Surprising Legacy of Reformed Spirituality*.

**Fitzgerald, J. (2020).
Greenovation.
Urban Leadership on
Climate Change.
Oxford University Press,
pp. 320, £ 22.99.**

Collectively, cities take up a relatively tiny amount of land on the earth, yet emit 72 percent of greenhouse gas emissions. Clearly, cities need to be at the center of any broad effort to reduce climate change. In *Greenovation*, the eminent urban policy scholar Joan Fitzgerald argues that too many cities are only implementing random acts of greenness that will do little to address the climate crisis. She instead calls for "greenovation"—using the city as a test bed for adopting and perfecting green technologies for more energy-efficient buildings, transportation, and infrastructure more broadly. Further, Fitzgerald contends that while many city mayors cite income inequality as a pressing problem, few cities are connecting climate action and social justice—another aspect of greenovation. Focusing on the biggest producers of greenhouse gases in cities, buildings, energy and transportation, Fitzgerald examines how greenovating cities are reducing emissions overall and lays out an agenda for fostering and implementing urban innovations that can help reverse the path toward irrevocable climate damage. Drawing on interviews with practitioners in more than 20 North American and European cities, she identifies the strategies and policies they are employing and how support from state, provincial and national governments has supported or thwarted their efforts. A uniquely urban-focused appraisal of the economic, political, and social debates that underpin the drive to "go green," *Greenovation* helps us under-

stand what is arguably the toughest policy problem of our era: the increasing impact of anthropocentric climate change on modern social life.

Joan Fitzgerald is a professor of Urban and Public Policy at Northeastern University. She focuses on urban climate action and the connections between urban sustainability and economic development and innovation. In addition, she examines how climate action can create opportunity for revitalization of low-income communities. Her third book, *Emerald Cities: Urban Sustainability and Economic Development* (Oxford), illustrates how cities are creating economic development opportunities in several green sectors.

**Thompson, P.B., Norris,
P.E. (2021).
Sustainability.
Oxford University Press,
pp. 224, £ 12.99.**

While politicians, entrepreneurs, and even school children could tell you that sustainability is an important and nearly universal value, many of them, and many of us, may struggle to define the term, let alone trace its history. What is sustainability? Is it always about the environment? What science do we need to fully grasp what it requires? What does sustainability mean for business? How can governments plan for a sustainable future? Sustainability is a porous topic, which has been adapted and reshaped for developing ecological models, impro-

ving corporate responsibility, setting environmental and land-use policies, organizing educational curricula, and reimagining the goals of governance and democracy. Where other treatments of this topic tend to focus on just one application of sustainability, this primer encompasses everything from global development and welfare to social justice and climate change. With chapters that discuss sustainability in the contexts of profitable businesses, environmental risks, scientific research, and the day-to-day business of local government, it gives readers a deep understanding of one of the most essential concepts of our time. Bringing to bear experience in natural resource conservation, agriculture, the food industry, and environmental ethics, authors Paul B. Thompson and Patricia E. Norris explain clearly what sustainability means, and why getting it right is so important for the future of our planet.

Paul B. Thompson is trained in philosophy and has spent a career of research and writing with a focus on technological risks and on ethical questions that arise in connection with agriculture and the food system. He is the W.K. Kellogg Chair in Agricultural Food and Community Ethics at Michigan State University, and author of numerous articles. His book *From Field to Fork: Food Ethics for Everyone* was published by Oxford University Press in 2015. It won the "Book of the Year" award for 2015 from the North American Society for Social Philosophy. Patricia E. Norris is a natural resource economist with a specialization in the economics and policy of natural resources and the environment. Her academic career has focused on land and water management and policy with a focus on how public and private interests are reconciled. She is the Gordon and Norma Guyer and Gary L. Seevers Chair in Natural Resource Conservation at Michigan State University.

Maslin, M. (2021).
Climate Change:
A Very Short Introduction.
Oxford University Press,
pp. 200, £ 8.99.

In the last few years global awareness of climate change has grown very rapidly - through the school strikes led by Greta Thunberg, groups like Extinction Rebellion, the IPCC's recent high impact reports, tv documentaries, and declarations from governments around the world that we are in a climate emergency. This awareness is continuing to grow, as the science shows us that our planet and our species are facing a massive crisis, which we ourselves have caused. Climate change is one of the few scientific theories that make us examine the whole basis of modern society. It is a challenge that has politicians arguing, sets nations against each other, queries individual lifestyle choices, and ultimately asks questions about humanity's relationship with the rest of the planet. This Very Short Introduction draws on the very latest science from the 2021 IPCC Report, examining the evidence that climate change is already happening, and discussing its potential catastrophic impacts in the future. Mark Maslin also explores the geopolitics of climate change and the win-win solutions we can employ to avoid the very worst effects of climate change. Throughout, he demonstrates how we must develop new modes of thinking for the 21st century at individual, corporate, and government levels to collectively tackle the challenge of climate change.

Mark Maslin is Professor of Climatology at University College London. He is currently a Royal Society Industrial Fellow working with Rezatec Ltd, a company he co-founded. He was the former Direc-

tor of the UCL Environmental Institute and Head of the Department of Geography. He is science advisor to the Global Precious Commodities PLC, Global Cool Foundation, Climatecom Strategies, Steria, Permian Ltd and Carbon Sense Ltd. Maslin is a leading scientist with particular expertise in past global and regional climatic change and has published over 165 papers in journals such as *Science*, *Nature*, and *The Lancet*. He has also written ten popular books, over 50 popular articles, and appeared on both radio and television. His books include *The Cradle of Humanity* (OUP, 2017) and *The Human Planet*, co-authored with Simon Lewis (Penguin, 2018).

Jenkins, P. (2021).
Climate, Catastrophe,
and Faith.
How Changes in Climate
Drive Religious Upheaval.
Oxford University Press,
pp. 276, £ 22.99.

Long before the current era of man-made climate change, the world has suffered repeated, severe climate-driven shocks. These shocks have resulted in famine, disease, violence, social upheaval, and mass migration. But these shocks were also religious events. Dramatic shifts in climate have often been understood in religious terms by the people who experienced them. They were described in the language of apocalypse, millennium, and Judgment. Often, too, the eras in which these

shocks occurred have been marked by far-reaching changes in the nature of religion and spirituality. Those changes have varied widely - from growing religious fervor and commitment; to the stirring of mystical and apocalyptic expectations; to waves of religious scapegoating and persecution; or the spawning of new religious movements and revivals. In many cases, such responses have had lasting impacts, fundamentally reshaping particular religious traditions. In *Climate, Catastrophe, and Faith* historian Philip Jenkins draws out the complex relationship between religion and climate change. He asserts that the religious movements and ideas that emerge from climate shocks often last for many decades, and even become a familiar part of the religious landscape, even though their origins in particular moments of crisis may be increasingly consigned to remote memory. By stirring conflicts and provoking persecutions that defined themselves in religious terms, changes in climate have redrawn the world's religious maps, and created the global concentrations of believers as we know them today. This bold new argument will change the way we think about the history of religion, regardless of tradition. And it will demonstrate how our growing climate crisis will likely have a comparable religious impact across the Global South.

Philip Jenkins was educated at Cambridge University, and for many years taught at Penn State. He is presently Distinguished Professor of History at Baylor University, where his main appointment is in the Institute for Studies of Religion. The Economist magazine has called him "one of America's best scholars of religion." He has published thirty books, which have been translated into sixteen languages.

Stengers, I. (2021).
Nel tempo delle catastrofi.
Resistere alla barbarie a venire
(N. Manghi, Ed.).
Rosenberg & Sellier,
pp. 168, euro 13,50.

La temperatura sale, i ghiacci si sciolgono, montano i livelli del mare. Il riscaldamento globale impone la sua minaccia su tutti i viventi, umani e non-umani. Gaia ha fatto intrusione, ed è qui per restare. E mentre il clima muta e gli ecosistemi si degradano, crescono le disuguaglianze sociali e dilaga l'autoritarismo. È a New Orleans, nell'uragano Katrina e nella risposta politica che fu offerta a quell'evento catastrofico, che Isabelle Stengers c'invita a scorgere i segni della barbarie a venire. Non sarà lo Stato a garantirci un futuro abitabile, né alcun "capitalismo verde" ci salverà, e neppure la Scienza, oggi, sembra in grado di offrire soluzioni. Ma denunciare non è più sufficiente. Si tratta, invece, di cercare le risorse per cominciare a nutrire - qui e ora - i germi di un futuro diverso da quello a cui lo stato di cose presente pare inesorabilmente destinarci. I movimenti che hanno lottato contro l'introduzione delle colture OGM sul suolo europeo, le pratiche sperimentali degli scienziati che si ribellano all'«economia della conoscenza», le invenzioni degli informatici che resistono all'appropriazione capitalistica del proprio sapere - sono solo alcuni degli esempi discussi da Stengers nelle pagine di questo libro. Nessuno di essi potrebbe oggi offrirci, beninteso, garanzie di portata generale; il bagaglio d'esperienze che essi custodiscono, tuttavia, rappresenta un contributo prezioso per chi voglia impegnarsi nella costruzione di un futuro che non sia barbaro.

Isabelle Stengers, nata a Bruxelles nel 1949, filosofa, dopo la collaborazione con il premio Nobel Ilya Prigogine, con cui scrisse *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza* (1981), ha allargato lo spettro dei suoi interessi dalla storia delle scienze a pratiche di sapere quali l'ipnosi, l'etnopsichiatria e la magia. Tra le sue molte pubblicazioni, si segnalano *Le politiche della ragione* (1993), *Cosmopolitiche* (2005), *La vierge et le neutrino* (2006) e *Stregoneria capitalista. Pratiche di uscita dal sortilegio* (2016).

Ferrari, A., del Curatolo, F. (2021).
La pandemia in Africa.
L'ecatombe che non c'è stata.
Rosenberg & Sellier,
pp. 128, euro 12,50.

Due giornalisti esperti d'Africa durante la pandemia. Uno redige da remoto in Italia, l'altro vive e scrive in Kenya. Insieme, scambiandosi impressioni, dati, punti di vista e commentando previsioni e decisioni di governi e organizzazioni internazionali, stendono un accurato diario che abbina a visioni incrociate ed esperienze "sul campo", analisi su come il continente africano sperimenta e cerca di contenere l'arrivo e la presenza del covid-19. Sarà una "catastrofe" come preconizzato dall'OMS? Come influiranno le scelte prese sul fragile sistema sanitario africano, sulla povertà, l'economia dei paesi in via di sviluppo e di quelli più indebitati? E il terrorismo, le faide tribali, le elezioni? Come reagiranno al lockdown popoli da sempre abituati a vivere all'aria aperta, in spazi

immensi e incontrollati? E i loro leader, spesso avvezzi a corruzione, prese di posizioni autoritarie o delicati equilibri per governare? Un anno cruciale raccontato nelle sue pieghe umane e nei risvolti sociali, economici e strategici.

Angelo Ferrari è giornalista professionista dell'AGI dove si occupa di Africa, e ha seguito le più grandi tragedie del continente (Rwanda, Somalia, Congo Sierra Leone...). Tra le sue pubblicazioni *Africa gialla* (Utet, 2008, sull'invasione cinese) e *Le nebbie del Congo* (EMI, 2011). Freddie del Curatolo, giornalista professionista, vive in Kenya dal 2005. Oltre a saggi musicali e romanzi, ha pubblicato *Malindi Italia*, guida semiseria all'ultima colonia italiana d'Africa (2008), e il romanzo *Safari Bar* (2013). Dirige dal 2008 *Malindikenya.net*, il portale degli italiani in Kenya.

**De Nicola, A., Foschi, R.,
Simone, A., Vincenzo, C. (2021).**
Sulla sindrome identitaria.
**Nuovi razzismi e cittadinanza
attiva (R. Genovese, Ed.).**
Rosenberg & Sellier,
pp. 240, euro 18,00.

Il volume presenta i risultati di due ricerche tra loro collegate, svolte tra il 2018 e il 2020, nell'ambito delle attività della Fondazione per la critica sociale. La prima, condotta da Cristina Vincenzo e Renato Foschi, è un'analisi di psicologia sociale, mediante

lo strumento di questionari diffusi a livello nazionale, intorno alle forme della xenofobia e del razzismo «vecchio stile», cioè ideologicamente strutturato, nei suoi rapporti con il rifiuto dell'altro nelle sue modalità oggi meno evidenti e implicite, per così dire più discrete. La seconda, condotta da Anna Simone e Alberto De Nicola, si concentra sulla città di Roma: è un'inchiesta di taglio sociologico-etnografico, con interviste ai presidenti di alcuni comitati dei cittadini attraverso cui è possibile cogliere il lato oscuro, nelle vesti di una «lotta al degrado» – in una capitale peraltro afflitta da mille problemi, da quelli della mobilità urbana a quelli della raccolta dei rifiuti, all'abbandono a se stessi di interi quartieri –, di talune realtà organizzate della cosiddetta cittadinanza attiva. L'introduzione di Rino Genovese, presidente della Fondazione per la critica sociale, mette a fuoco il contesto teorico generale al cui interno si è formato il gruppo di studio sulla sindrome identitaria, definendo quest'ultima come una patologia a più facce di un bisogno identitario, da parte degli individui e delle collettività, che può avere aspetti positivi o negativi, progressivi o regressivi, a seconda delle forme in cui venga a esprimersi.

Rino Genovese è filosofo e ricercatore alla Normale di Pisa. Fa parte della direzione della rivista "Il Ponte" e del comitato editoriale del quadrimestrale di teoria sociale "La società degli individui". Tra i suoi libri, *Gli attrezzi del filosofo. Difesa del relativismo e altre incursioni* (2008); *Trattato dei vincoli. Conoscenza, comunicazione, potere* (2009); *Che cos'è il berlusconismo. La democrazia deformata e il caso italiano* (2011); *Il destino dell'intellettuale* (2013).

Denis, J.-P. (2021).
Les catholiques,
c'est pas automatique.
Cerf, pp. 184, euro 15,00.

Que nous arrive-t-il ? Quel est le sens de cette pandémie ? Que reste-t-il de nos visions de la vie, du monde, de l'homme ? Où allons-nous ? Et où est passé Dieu dans tout ça ? Répondant du tac au tac à son contemporain dépressif ou dubitatif, Jean-Pierre Denis lui oppose les leçons de la Bible. Lui concédant que son désarroi n'est pas sans raison, il n'épargne pas la France, ni son État, ni son Église. Lui déniant de réduire la foi à un fidéisme ou à un fanatisme, il montre la fulgurante actualité de l'Évangile. Un dialogue enlevé, lumineux, frappant. Un essai ravageur d'humour et pétillant de profondeur. L'irrésistible appel à la lucidité d'une grande voix spirituelle d'aujourd'hui.

Après avoir dirigé la rédaction de *La Vie*, Jean-Pierre Denis a rejoint Bayard Presse pour créer de nouveaux médias. Intervenant régulièrement dans la presse, sur les ondes, les écrans et les réseaux sociaux, il est l'auteur de livres remarquables dont, récemment au Cerf, *Un catholique s'est échappé*.

Marion, J.-L., Paoli, P.-F. (2021).
A vrai dire.
Cerf, pp. 224, euro 20,00.

Pourquoi Dieu sans l'être ? Que nous dit Éros sur l'amour et le don ? Qu'est-ce que la Révélation ? Que signifie philosopher aujourd'hui au regard de la Bible et de la théologie, de la poésie et de la littérature ? Pourquoi faut-il en finir avec la métaphysique ? Comment repenser Descartes et Husserl, réviser Nietzsche et Heidegger, relire Levinas et Derrida ? Quelle langue neuve peut dire l'invisible, l'inouï, l'inattendu ? Qu'est-ce que le nihilisme ? En quoi éclaire-t-il l'époque ? Où va le monde ? Où en est l'Église ? Que penser du déclin de l'Amérique, du réveil de l'islam ? Quel avenir ont la France et l'Europe ? Pourquoi l'Évangile reste-t-il plus que jamais d'actualité ? Telles sont, parmi d'autres, les questions de Paul-François Paoli auxquelles Jean-Luc Marion a consenti à répondre au cours de cette libre conversation comme le siècle n'en connaît plus guère. De la rue d'Ulm et de la Sorbonne à l'université de Chicago et à Rome, de l'aventure de Communio à l'engagement antitotalitaire, sur fond de rencontres et de portraits, d'enjeux et de combats, ce sont la clé d'une destinée et la fabrique d'une pensée qui, ici, se dévoilent. Celles du philosophe français vivant le plus lu, le plus commenté et le plus traduit au monde. Une démonstration éblouissante de l'intelligence en acte. Une invitation, surtout, à l'espérance. Un antidote au malaise contemporain.

Membre de l'Académie française, Jean-Luc Marion est l'auteur d'une oeuvre reconnue internationalement qui oscille entre histoire de la philosophie, phénoménologie et théologie. Il a reçu en 2020 le prix Ratzinger. Écrivain, journaliste,

Paul-François Paoli est l'auteur d'essais remarquables sur la vie des idées.

Reynié, D. (Ed.) (2021).
Le XXI^e siècle du christianisme.
Cerf, pp. 376, euro 20,00.

Aurélien Acquier, Jean-François Colosimo, Jean-Dominique Durand, Jean-Pascal Gons, Jacques Igalens, Henri Madelin, Émile Perreau-Saussine, Philippe Portier, Thierry Rambaud, Jean-Paul Willaime : ce sont les meilleurs spécialistes que Dominique Reynié, le directeur de la Fondation pour l'innovation politique, a réunis pour mener cette investigation sans précédent.

Si, selon la prophétie attribuée à André Malraux, le xxi^e siècle sera métaphysique, en quoi demeurera-t-il ou non chrétien ? Après deux millénaires, qu'en est-il de l'Église et des Églises face au retour planétaire du religieux ? Quelles mutations internes le christianisme connaît-il lui-même à l'âge de la globalisation ? La séparation entre le spirituel et le temporel a-t-elle un avenir ? C'est à ces questions décisives que répond ce panorama à la fois informé, vivant et critique. Ces questions sont cruciales pour l'évolution de l'équilibre mondial et des sociétés démocratiques. Elles sont vitales pour le destin de l'Europe et de la France face au risque majeur d'acculturation. Elles déterminent les conditions, demain, de notre existence collective et individuelle. Catholicisme, protestantisme, orthodoxie, dialogues œcuméniques et interreligieux mais aussi

géopolitique, politique, droit, économie, éthique: théologiens, philosophes, historiens, sociologues, décryptent ici pourquoi et comment notre héritage dessine notre avenir. Un indispensable du débat public.

Professeur des Universités à Sciences Po, Dominique Reynié dirige la Fondation pour l'innovation politique, espace indépendant et pluraliste d'expertise, de réflexion et d'échange internationalement réputé.

Maffesoli, M. (2021).
L'ère des soulèvements.
Cerf, pp. 184, euro 19,00.

Dès les années 1980, Michel Maffesoli se fait l'observateur averti et implacable des temps postmodernes. Il annonce un effondrement social porteur d'un paradoxal retour des tribus, ce que prouveront les décennies suivantes. Il pronostique également que, profitant de la fin des idéologies, les élites au pouvoir entendent instaurer un ordre nouveau qu'il qualifie de totalitarisme doux. Ce que démontre l'actualité récente. De l'éruption des gilets jaunes devenus un phénomène international à la contestation globale de la gestion de la pandémie, des grèves émeutières pour contrecarrer le libéralisme mondialisé à la vague d'émotion planétaire suscitée par l'incendie de Notre-Dame, le sociologue du quotidien et de l'imaginaire traque, de son oeil inégalé, le changement de paradigme que nous vivons. Le règne de la rationalité, de la technicité et de l'individualité agonise convulsivement sous nos yeux.

Pour le meilleur et pour le pire, l'ère des révoltes a commencé et ne cessera pas avant longtemps. Cet essai flamboyant dit pourquoi et comment le peuple a raison de se rebeller.

Professeur émérite à la Sorbonne et membre de l'Institut universitaire de France, Michel Maffesoli est l'auteur d'une oeuvre internationalement reconnue.

Delsol, C. (2020).
Le crépuscule de l'universel.
Cerf, pp. 376, euro 22,00.

Après la Seconde Guerre mondiale et la chute du mur de Berlin, nous avons cru à la victoire définitive de notre vision du monde, caractérisée par l'individualisme libéral, le cosmopolitisme et la démocratie des droits de l'homme. Mais depuis le tournant du siècle, plusieurs cultures mondiales s'opposent clairement et fermement aux principes occidentaux considérés jusque-là comme universels. La démocratie est décriée ou dégradée, et l'autocratie nommément défendue, en Chine et à Singapour, dans certains pays musulmans, en Russie. En outre, apparaissent au sein même de l'Occident des gouvernements dits populistes ou illibéraux, opposés au libéralisme et à l'individualisme postmodernes. Ce débat conflictuel déployé tant sur le plan occidental que sur le plan mondial traduit un nouvel assaut de la vision du monde traditionnelle, holiste, face à la vision progressiste et individualiste. Des deux côtés fleurissent les excès. En Occident, l'humanisme classique transformé en humani-

tarisme. En face, des cultures parfois devenues des idéologisations de leurs traditions. C'est un énième épisode, mondialisé, de la discorde entre les modernes et les anti-modernes: ce qu'on a appelé au xxe siècle la « guerre des dieux ».

Professeur émérite des universités en Philosophie, membre de l'Institut (Académie des Sciences morales et politiques), et chroniqueur au *Figaro*. Chantal Delsol est l'auteur d'ouvrages de philosophie, d'essais et de romans, traduits en une vingtaine de langues.

IL PERIMETRO DELL'EDUCATIVO

Intendendo lanciare una *call for papers*, il comitato redazionale di *IusvEducation* ha messo a tema, al suo interno, un confronto aperto sul significato dell'espressione "Rivista interdisciplinare dell'educazione". Interrogativi particolarmente significativi che animano il dibattito, chiedono in che modo sia possibile definire i termini in base ai quali un autore possa dare un taglio educativamente rilevante al proprio contributo alla rivista. E ancora, come sguardi disciplinari differenti e plurali possano con-correre a descrivere l'educazione; quali siano gli elementi che connotano l'assunzione di un significato educativo dentro ad un evento. Quale, infine, sia la funzione che il sistema educativo svolge per l'uomo, per gli aggregati sociali e più in generale per la specie umana.

Si tratta di alcuni tra i grandi quesiti che animano una discussione interna al comitato editoriale, ma che, per essere valorizzata nella sua portata riflessiva, ha necessità di essere condivisa con la comunità accademica e dei lettori. In tal modo un discutere tutto interno si trasforma in un dialogo aperto e interrogante sul perimetro che definisce i confini porosi dell'educativo, partendo da alcuni punti cardine che si pongono come elementi di effettività:

a) in Iusve co-esistono due grandi aree di saperi: quelli professionali (o professionalizzanti in senso stretto), e quelli teorici o liberali, secondo la classificazione classica.

b) tale distinzione obbliga "il fare rivista" a misurarsi con una distinzione connessa, quella fra "educazione" e "istruzione": la prima, in particolare, intesa come *Paideia*, *Bildung*, secondo il significato del "dare forma, formare".

c) "Formare" che cosa? E a che cosa? Il filosofo Martin Buber direbbe al «grande carattere» e alla relazione. La tradizione classica direbbe «a guardare dentro se stessi», dove trovare la trascendenza (gli altri e l'Altro); ma anche la mente. Non va però esclusa la sfera dell'emotività e dell'affettività, né quella etica e valoriale: in particolare, la capacità di individuare il "valore" nel "fatto". Infine, ma non per chiudere l'elenco, si forma lo sguardo: educare a "guardare".

d) Seguendo Platone (*Fedro*, 249 d-252 c; *Repubblica*, 514a-518b), l'educazione è una forma di «conversione».

Da un primo confronto del comitato redazionale su tali elementi descrittivi sono emersi tre nodi di riflessione che, da un lato, consentono una prima sintesi di quanto emerso, e dall'altro, hanno il pregio di enucleare approdi e punti di avvio del nostro "fare rivista".

1. Per una descrizione plurale dell'educazione

Il primo nodo mette a tema il portato di un confronto aperto, plurale e senza pretesa di esaustività, sul significato dell'educazione. Essa rappresenta un processo/percorso di socializzazione e facilitazione al contesto umano di appartenenza, sviluppo e crescita individuale, che consente al soggetto di dare il suo contributo alla comunità come pluralità, caratterizzata da valori, norme, comportamenti ritenuti dalla collettività necessari e, in quanto tali, tramandabili alle nuove generazioni. L'educazione richiama, nella persona, alla consapevolezza del *confine*, inteso come limite, segnale di separazione da ciò che è diverso da sé e con il quale è costretto a mettersi in relazione negoziale. Il *confine* non rappresenta un punto di termine, ma un segno di differenziazione tra *il sé e l'altro da sé*, che stimola la persona a cogliere la complessità dell'esistenza e, attraverso l'esame della realtà, la percezione della relatività del proprio potere nel soddisfacimento dei bisogni.

Attraverso il processo educativo l'individuo si rende consapevole del *confine* rispetto a sé stesso, alla relazione con i simili di specie e all'ecosistema. La tensione a soddisfare i bisogni della propria natura materiale, socio-relazionale e spirituale si deve misurare con il *confine* rappresentato da ciò che come individuo *desidera, vuole e può* nei confronti di sé stesso e di ciò che è, nei confronti delle stesse esigenze manifestate dai consimili della comunità e della specie, nei confronti delle necessità dell'ecosistema, senza il quale la vita individuale (e della specie) non sarebbe possibile.

In questa prospettiva il processo/percorso educativo non può essere limitato, come molti ancora pensano, ai primi periodi della vita umana: la complessità che caratterizza l'esistenza, anche nella quotidianità, è contraddistinta dall'emergenza continua di problemi e situazioni nuovi, in costante evoluzione, sia per il singolo individuo, sia per la collettività. Tali eventi non sempre possono essere interpretati con i paradigmi e i valori di riferimento utilizzati nel passato e gestiti con le logiche e gli strumenti prima funzionali. Questo fatto comporta la necessità di riconfigurare continuamente il processo/percorso educativo adeguandolo ai contesti emergenti: si potrebbe considerare questa affermazione un vincolo che concettualizza una sorta di *relativismo educativo*, che segue la tendenza del periodo culturale contingente e dominante.

La storia dell'umanità dimostra come, in ogni epoca, il processo/percorso educativo abbia rispecchiato i valori dominanti del tempo, spesso rinnegando valori precedentemente ritenuti sacri e assoluti. Tali valori, sovente, erano sostenuti e propugnati dai gruppi sociali dominanti che li istituzionalizzavano nei sistemi educativi formali e riconosciuti, nei quali era educata tutta la comunità. Ciò avviene anche oggi: ogni cultura tende a diffondere una sua idea di educazione, sostanziata in valori e comportamenti spesso anche contrapposti a quelli di chi appartiene ad altri contesti culturali.

La questione che si pone per evitare il *relativismo educativo*, senza tuttavia cadere nel *dogmatismo educativo*, è se sia possibile individuare valori che non subiscano l'usura della storia, degli eventi umani e che possano fungere da riferimento nel tem-

po, indipendentemente dalla specificità e diversità delle culture umane.

Proprio perseguendo tale pensiero, si osserva come molti studenti, nell'ambito della formazione terziaria, chiedano oggi strumenti per operare, indicazioni sulla loro utilizzazione efficace, orientati prevalentemente all'acquisizione di un *saper eseguire*, piuttosto che ad un *saper fare* consapevole.

Educare dovrebbe comportare anche lo stimolo a riflettere e a delineare il senso dell'azione strumentale, a scoprire il sistema di valori e i paradigmi a cui l'azione fa riferimento e da cui viene generata. Ciò significa educare non solo al "come", ma soprattutto al "perché", non solo al "cosa serve", ma a comprendere "quali sono le conseguenze dirette e indirette" del mio agire le competenze acquisite nelle differenti discipline di studio. In questo modo l'educazione favorisce una visione sistemica e una maggiore comprensione della complessità in cui la persona agisce.

Tuttavia nel definire ciò che è educativo, si fa necessario osservare e cogliere anche ciò che non può essere inteso come meramente educativo e dunque che può essere potenzialmente inteso come diseducativo. Ciò al fine di evitare il rischio di un sincretismo fondamentale che non aiuta in quanto se tutto diventa educativo niente è educativo. È utile fare un esempio attraverso la seguente domanda: quanto è possibile implicitamente educare? Nel rispondere viene facile osservare che nell'implicitamente non vi è consapevolezza e quindi non si ha intenzionalità.

2. La rivista come luogo che concorre ad educare sguardi di senso

Un secondo nodo di riflessione si è costituito attorno ad una riflessione comune sull'educazione allo sguardo, intesa come educazione all'essenzialità, al dettaglio, al contesto in cui sono collocati i dettagli. Su questo versante la rivista, nella sua vocazione aperta alle discipline a muovere dall'educativo, può offrire sollecitazioni, accompagnando, ad esempio, alla fruizione di quello che è più ovvio, più scontato: gli scenari di immagini al fine di vederne/sperimentarne il senso. Le immagini raccontano le cose ma anche il loro senso in quanto portatrici di una storia, di emozioni, di affetti, di un senso che è molto più profondo della loro utilizzabilità. Proporre alla rivista, ad esempio, un contributo sul *packaging* non significa sottolineare la logica commerciale, ma poter metter in luce la storia che parla, che dice qualcos'altro, le dimensioni sommerse, il loro senso. In merito ogni autore è invitato ad allenare quello che è lo sguardo educativo all'interno della ricerca del senso, del significato, del tema che pone. Lo sguardo dell'autore, dunque, dev'essere teso ad esplicitare le dimensioni educative connesse, ovvero a rendere note ad ogni lettore il motivo per cui il tema proposto è arricchente per la persona e per la società nel suo essere contesto plurale e comune.

Lo sguardo educativo porta con sé una caratterizzazione socio-politica che non va trascurata, in quanto ha che fare necessariamente con una dimensione intersoggettiva e comunitaria. L'educazione, per quanto possa essere anche in qualche modo coltivata singolarmente, deve misurarsi con il tessuto sociale all'interno del quale ogni individuo opera.

Il carattere educativo trasversale che potrebbe accomunare le discipline – non soltanto quelle teoriche, pedagogiche, filosofiche, psicologiche, teologiche, ma anche le forme di sapere più pratiche – sta nella riflessione sulle operazioni che ogni autore compie, ovvero sulla dimensione trascendentale di ogni disciplina capace di cogliere l'elemento educativo ed educante. La portata educativa di una disciplina non consiste solo nel compiere certe operazioni che le sono peculiari, o trasmettere le capacità di compiere tali operazioni, ma anche nella riflessione sulle operazioni che compie e trasmette, rendendo quindi gli studenti (i fruitori) in grado di riflettere a loro volta sulle operazioni che insieme si compiono. Tale attività riflessiva (appunto, trascendentale) fonda anche la possibilità di una eventuale posizione critica, di assunzione parziale o anche eventualmente di rifiuto della prospettiva disciplinare trasmessa.

3. La rivista come luogo in cui coltivare sguardi sull'educativo propri dello IUSVE

Il terzo nodo di confronto ha portato la redazione della rivista ad interrogarsi su quale sia l'essenziale dell'educazione cristiana, mettendo a tema tre aspetti. Il primo, che l'educazione cristiana non si appiccica mai dal di fuori, ma viene dal di dentro: il principio di incarnazione è fondamentale sia in una Università Pontificia che in Università statale laica. Nasce da qui una domanda: che cosa ci immette dentro nel momento in cui si va dentro e ci si incarna? L'educazione cristiana immette dentro prima di tutto un *télos* che è il regno di Dio, mette dentro un *metodo* che è quello della liberazione in termini teologici (il tema teologico del peccato è quello dell'idolatria che disumanizza e questo tema della liberazione è fondamentale oggi poterlo pensare e declinare), mette dentro uno *stile*, lo stile del discepolato, cioè di un camminare insieme, di un cercare la verità nella dolcezza della socialità, diceva Sant'Alberto Magno; mette dentro poi un *decentramento*, non siamo noi al centro del processo educativo, ma il centro ci sta davanti e fuori di noi, è un terzo, e docenti e discenti siamo decentrati fuori. Ci mette uno *sguardo*. Papa Francesco nella *Veritatis Gaudium* usa tante volte questo tema dello sguardo e lo associa alla transdisciplinarietà come a quella capacità di uscire da ogni chiusura e da ogni possesso della verità in cui tutte le discipline, tutti gli insegnamenti possono fare e dare il loro contributo al bene.

Infine ci mette dentro un *dispositivo*, il *dispositivo della temporalità* dispiegata tra la memoria e quindi un rapporto attivo/interattivo con la tradizione e quindi tutta

la dimensione ermeneutica, il presente, cioè l'impegno qui mi devo decidere devo prendere una posizione, devo provare a collocarmi dentro questo momento storico in cui ci sono e poi ci mette dentro il futuro, la promessa, se volete in termini teologici un'escatologia, cosa vuol dire ripensare anche la teologia dell'educazione in questa chiave dato che è sparito e l'escatologia sembra che riguardi solo la fine del mondo, la vita eterna. Tutto ciò si fa invito a coltivare un approccio induttivo ermeneutico al cristianesimo, facendo parlare l'esperienza in senso cristiano. Il tentativo di far parlare l'esperienza che vivo, l'esperienza che ho intorno in termini cristiani è sforzo molto consistente. L'esser maestri porta con sé l'essere testimoni, secondo l'espressione che usava Paolo VI, maestri perché testimoni, ovvero sono maestro nella misura in cui testimonia l'idea di cui sono portatore, con i miei comportamenti.

I tre nodi emersi dal dibattito lasciano trasparire come interrogarsi sul valore educativo delle questioni che si trattano sul piano della didattica e della ricerca, dentro ai saperi professionali e a quelli teorico-liberali, nonché sul loro significato educativo, favorisca il processo di affinamento critico, ma anche di chiarificazione educativa, invitando ogni autore a prendere una posizione educativa circa le proprie affermazioni. Dentro al "fare rivista" lasciare intendere come un articolo porti con sé una teleologia pedagogica, o quantomeno educativa, si fa significativo, non solo per il lettore, ma anche per chi in un certo modo si sta accingendo a scriverlo in quanto obbliga ad una sorta di esercizio di autocritica/autoanalisi nei confronti di quello che sta per scrivere o affermare.

Il perimetro dell'educativo può coinvolgere l'ambito teorico e l'ambito pratico in correlazione con la didattica e ricerca e la rivista può essere il luogo in cui le diverse competenze professionali e accademiche che operano in questi ambiti possono incontrare idee, buone pratiche e suggerimenti da cui partire per una riflessione critica, favorendo la partecipazione e il coinvolgimento attorno a una comunità di ricerca. Far coesistere, nella rivista, contributi di approfondimento teorico con contributi esperienziali, nella prospettiva del fare educazione può agevolare il coinvolgimento e l'interesse di esperti non solo accademici ma anche di professionisti che possono concorrere a definire gli aspetti educativi nella società informazionale.

In tal senso *IusvEducation* può diventare un luogo di discussione di saperi e pratiche che intrecciano l'educazione e la cultura nella società. Una discussione aperta alla comunità scientifica, sia con profilo accademico, sia con profilo professionale, con lo scopo di ospitare contributi di diverse discipline in grado di fornire visioni, metodologie e punti di vista che integrano e arricchiscono i saperi teorici.

Call for proposals

La Rivista *IusvEducation* invita docenti universitari, ricercatori, insegnanti e professionisti alla *Call for proposals* sui seguenti temi che afferiscono alla ricerca educativa attraverso un approccio multidisciplinare e transdisciplinare:

- L'ecologia integrale per una nuova educazione,
- Educazione e transdisciplinarietà,
- L'educazione all'interno dell'ecosistema dei media e delle piattaforme digitali,
- L'educazione dello sguardo,
- L'educazione alla trascendenza,
- L'educazione alla democrazia,
- L'educazione all'economia.

Saranno presi in considerazione tutti i contributi che risponderanno in maniera approfondita ai seguenti quesiti:

- Come ridisegnare identità, metodo e finalità dell'agire educativo attraverso l'approccio dell'ecologia integrale?
- Quali pratiche transdisciplinari possono aiutarci a superare la frammentazione dei saperi nella ricerca educativa?
- È possibile e ha senso definire i confini dell'educativo (o dell'educazione) per mappare il territorio di pertinenza della disciplina? Rispetto a quali paradigmi tracciare tali confini in modo che siano permeabili alla inter/transdisciplinarietà?
- Quale il rapporto tra teorie e prassi in ambito educativo?
- Quale approccio educativo è necessario promuovere all'interno delle piattaforme digitali?
- Apprendere a "guardare": che cosa significa? Quali finalità? Quali metodi?
- In un'era caratterizzata da un regime scopico proteiforme e da una molteplicità di esperienze estetiche, quali prospettive di apertura si configurano per una nuova ecologia dello sguardo?
- Una disciplina, nella sua autonomia "scientifica", può introdurre alla trascendenza religiosa senza per questo essere catechetica? In quali termini?
- Ogni contesto educativo, in particolare quello scolastico, dovrebbe essere "palestra di democrazia", puntando a sviluppare in modo interdisciplinare e trasversale la vocazione al sapere cooperare e vivere insieme agli altri. Quali azioni educative, progetti didattici, esperienze formative possiamo e dobbiamo immaginare per «volgerci a promuovere il bene» (Papa Francesco, *Fratelli Tutti*: 113), per realizzare i valori cristiani e costituzionali della libertà, dell'equità sociale, del riconoscimento di una "piena cittadinanza" democratica (*ibi*: 125) fondata sul riconoscimento della dignità umana, sull'impegno per una cultura

della solidarietà e sulla cura della fragilità (*ibi*: 113-115)?

- L'attività imprenditoriale dovrebbe essere una «nobile vocazione orientata a produrre ricchezza e a migliorare il mondo per tutti» (Papa Francesco, *Laudato si'*: 129), ma spesso appare fondata più sull'intento di «accumulazione crescente di pochi» (*Fratelli Tutti*: 122) che «al progresso delle altre persone e al superamento della miseria» (*ibi*: 123). Quale possibile via educativa può permettere di meditare e coltivare un'antropologia economica che rifiuti la cultura dello scarto, che rimetta la dignità umana al centro, che orienti la libertà di impresa e di mercato allo sviluppo umano integrale?

Le proposte vanno inviate attraverso un abstract di 2000 caratteri (spazi inclusi) all'indirizzo e-mail della redazione: **rivista@iusve.it entro il 30 Settembre 2021.**

I ricercatori interessati ad inviare il proprio contributo possono prendere visione delle norme redazionali della rivista a questo link: <https://www.iusve.it/numeri-rivista/>

I contributi verranno sottoposti al referaggio attraverso la modalità del doppio-cieco. L'esito del Comitato Scientifico verrà comunicato agli autori via e-mail entro le scadenze previste, indicate di seguito.

Promemoria e dead line di partecipazione

Proposta abstract: entro il 30 Settembre 2021

L'accettazione dell'abstract sarà comunicata entro 15 gg dal ricevimento

Sottomissione articolo: entro il 28.02.2022

Referaggio e comunicazione degli esiti: entro 30gg dal ricevimento

Pubblicazione dei contributi sul primo o secondo numero del 2022

Call for proposals

The journal *IusveEducation* invites academics, researchers, teachers and professionals to the Call for proposals on the following topics related to educational research through a multidisciplinary and transdisciplinary approach:

- Integral ecology for a new education,
- Education and transdisciplinarity,
- Education within the ecosystem of media and digital platforms,
- Education of the gaze,
- Education for transcendence,
- Education for democracy,
- Education for the economy.

All contributions that provide in-depth answers to the following questions will be taken into consideration:

- How can the identity, method and purpose of educational action be reframed by the integral ecology approach?
- Which transdisciplinary practices can help us overcome the fragmentation of knowledge in educational research?
- Is it possible and does it make sense to define the boundaries of education in order to map the territory of relevance of each discipline? With respect to which paradigms do we draw these boundaries so that they are permeable to inter/transdisciplinarity?
- What is the relationship between theory and practice in education?
- Which educational approach needs to be promoted within digital platforms?
- Learning to “watch”: What does it mean? Which aims? Which methods?
- In an era characterised by a protean gaze regime and by a multiplicity of aesthetic experiences, which prospects of openness take form for a new ecology of the gaze?
- Can a “secular” discipline introduce religious transcendence without being catechetical? In which terms?
- Every educational context, especially schools, should be a “gymnasium of democracy”, aiming to develop in an interdisciplinary and transversal way the vocation to get to know how to cooperate and live together with others. What educational actions, didactic projects, training experiences can and should we outline in order to «start to promote the good»? (Pope Francis, *Fratelli tutti*: 113), to realise the Christian and constitutional values of freedom, social equity, recognition of a democratic «full citizenship» (*ibi*: 125) based on the recognition of human dignity, commitment to a culture of solidarity and care for

the fragile (*ibi*: 113-115)?

- Business activity should be a «noble vocation oriented towards producing wealth and improving the world for all» (Pope Francis, *Laudato si'*: 129), but it often appears to be founded more on the intent of «the growing accumulation of the few» (*Fratelli tutti*: 122) than «the progress of other people and the overcoming of misery» (*ibi*: 123). Which possible educational path can allow us to meditate and cultivate an economic anthropology that rejects the culture of waste, that puts human dignity back to the centre, that steers the freedom of enterprise and the market towards an integral human development?

Proposals should be sent in an abstract of 2000 characters (including spaces) to the editorial office email address: rivista@iusve.it by **September 30th 2021**.

Researchers interested in submitting their contribution can view the journal's editorial rules at this link: <https://www.iusve.it/numeri-rivista/>

Contributions will be submitted for refereeing through the double-blind method. The outcome of the Scientific Committee will be communicated to the authors by e-mail within the deadlines indicated below.

Reminder and participation deadlines

Abstract proposal: within September 30th 2021

Acceptance of the abstract will be communicated within 15 days of receipt.

Article submission: by February 28th 2022

IUSVE *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

NORME REDAZIONALI

NORME REDAZIONALI

Titolo del contributo / Title in English

First Author*, Second Author**

*First Affiliation, e-mail *

*First Affiliation, e-mail

ABSTRACT

L'abstract deve essere compreso fra le 150 e le 200 parole.

ABSTRACT

The abstract should be between 150 and 200 words.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Da 3 a 5, separate da punto e virgola (3-5, separated by a semicolon).

INTRODUZIONE / INTRODUCTION

L'introduzione è obbligatoria (non è necessaria la traduzione inglese). Introduction is mandatory.

1. TITOLO DEL PARAGRAFO / 1. TITLE LEVEL 1

La lunghezza massima dei contributi scientifici deve essere compresa tra i 30.000 e i 35.000 caratteri, spazi compresi (inclusi grafici, tabelle, note e bibliografia). The maximum length of scientific contributions must be between 30.000 and 35.000 characters, including spaces (including graphics, tables, notes and bibliography).

1.1. Titolo del sottoparagrafo/ 1.1. Title level 2

CONCLUSIONI / CONCLUSIONS

Le conclusioni sono obbligatorie / Conclusions are mandatory.

BIBLIOGRAFIA / REFERENCES

Tutti i riferimenti bibliografici devono attenersi scrupolosamente allo stile APA (<http://www.apastyle.org/>), fatte salve le precisazioni sotto indicate (vedi *infra*). All references must be done according to the APA style (<http://www.apastyle.org/>), except for below clarifications (see *infra*).

Tutti contributi dovranno seguire il template qui disponibile (rendere linkabile template form).

SINTESI delle norme da seguire scrupolosamente

AVVERTENZE GENERALI

Lunghezza massima dei contributi (30.000-35.000 caratteri, spazi inclusi).

Utilizzare il carattere Times New Roman:

- formattazione normale,
- 12 pt. per il corpo del testo dell'articolo, compresi i titoli,
- 11 pt. per abstract e parole chiave,
- 10 pt. per la bibliografia finale, o interlinea singola,
- giustificato.

Abstract (in italiano e in inglese) compreso fra le 150 e le 200 parole.

3-5 parole chiave (in italiano e in inglese)

CITAZIONI NEL TESTO

Si usano le **virgolette basse doppie** «» per le citazioni normali all'interno del testo. Le **virgolette alte doppie** “ ” nei casi di citazione dentro la citazione o per espressioni metaforiche o figurate.

Corsivo solo per le parole straniere.

Nel testo dell'articolo le **citazioni**

- verranno seguite fra parentesi dal cognome dell'autore e dall'anno di edizione della fonte, ed eventualmente dal numero di pagina separato dai due punti (Mari 2018: 68).
- Qualora, all'interno della stessa citazione vi fossero diversi autori, dovranno essere citati in maniera continuativa, separati da un punto e virgola (Mari 2018; Biagi 2019).
- Vanno indicate le pagine di riferimento anche qualora la citazione non fosse riportata letteralmente fra virgolette (cfr. Mari 2018: 46-49).
- Ripetizione della stessa opera appena citata nella citazione precedente: (*ibi*: 48); (*ibidem*), se si tratta della stessa opera e della stessa pagina della citazione precedente.

Nel caso in cui la **citazione testuale fosse superiore alle 40 parole**, dovrà essere inserita in un paragrafo separato da una riga dal testo che lo precede e che lo segue, con rientro destro e sinistro di 1 cm, senza virgolette e dimensione 10. A conclusione della citazione, si inserisce fra parentesi tonda l'autore, l'anno e la pagina (come sopra).

Le **note al testo** si dovranno inserire a **piè di pagina**, seguendo la numerazione automatica di Word, dimensione 10, interlinea semplice, e avranno una funzione puramente esplicativa.

- Ripetizione in nota di un'opera precedentemente citata: G. Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, cit., p. 68.
- Ripetizione della stessa opera appena citata in nota precedente: *Ibi*, p. 48; *Ibidem* (stessa opera; stessa pagina della citazione precedente in nota).

BIBLIOGRAFIA

Tutti i riferimenti bibliografici devono attenersi scrupolosamente allo stile APA (<http://www.apastyle.org/>), fatte salve le precisazioni sotto indicate

Libri

Albarea, R. (2014). *La nostalgia del futuro*. ETS.

Masschelein, J. e Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Mari, G., Minichiello, G., Xodo, C. (2014). *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*. Scholé.

Vico, G. (Ed.). (2007). *Orientamenti per educare alla cittadinanza*. Vita e Pensiero.

Nel caso di un libro in **traduzione italiana**, non è necessario indicare il nome del traduttore né la dicitura "trad. it."; mentre va indicato il nome dell'eventuale curatore come segue:

- Taylor, C. (2009). *Letà secolare*. (P. Costa, Ed.). Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (1992). *La volontà di potenza*. (M. Ferraris, P. Kobau, Eds.). Bompiani.

Articoli di riviste scientifiche

Biesta, G. (2012). Philosophy of Education for the Public Good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (6), 581-593. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00783.x>.

Capitoli all'interno di un testo collettaneo

Mari, G. (2007). L'educazione alla cittadinanza tra avvaloramento dell'individuo e istanza comunitaria. In Vico, G. (Ed.). *Orientamenti per educare alla cittadinanza* (pp. 67-86). Vita e Pensiero.

Citazioni di pagine web

Miur (2020). Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a Distanza. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>)

